

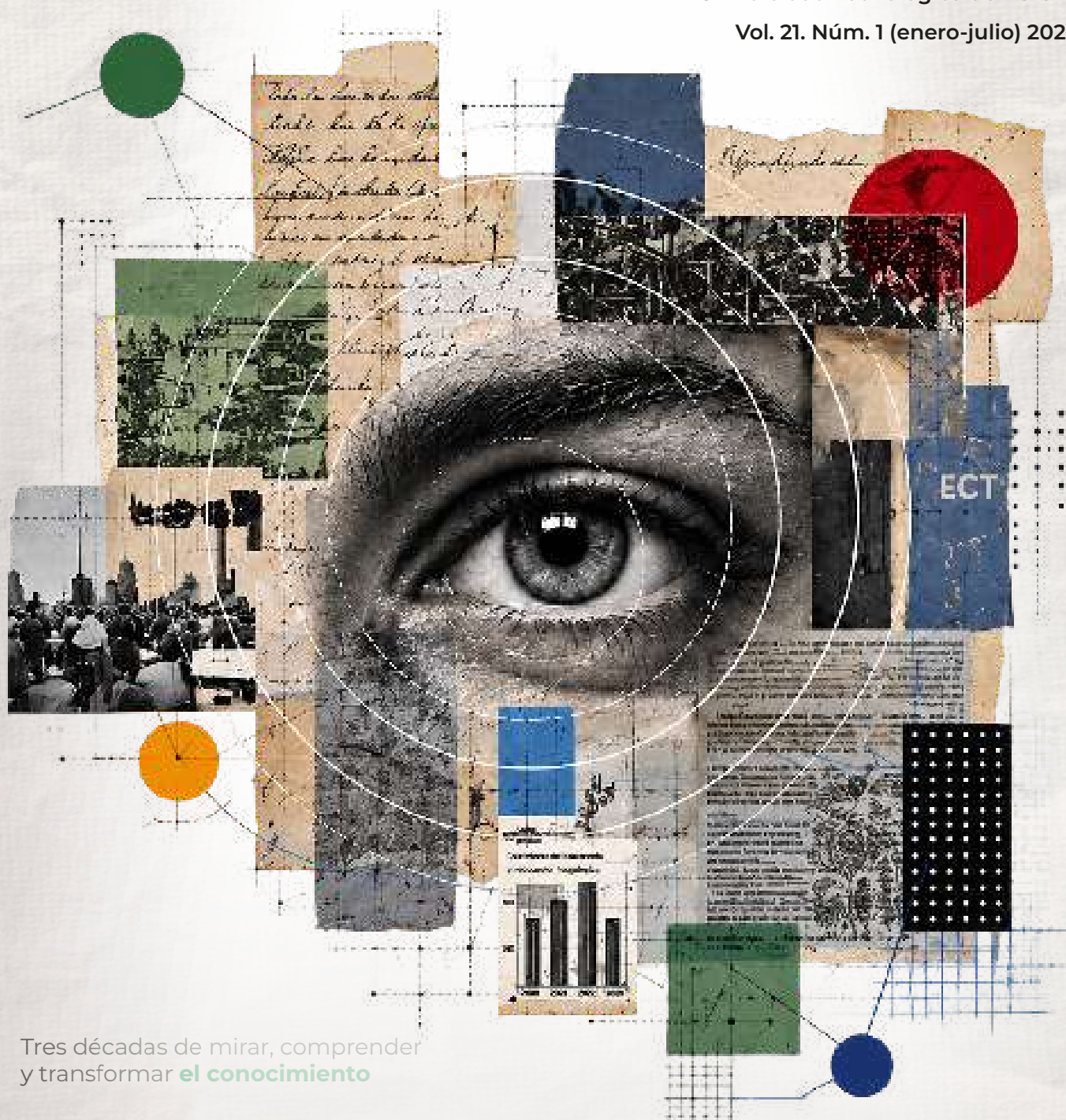
Revista de investigación

ISSN digital N° 2539-3812

miradas

Universidad Tecnológica de Pereira

Vol. 21. Núm. 1 (enero-julio) 2026



Tres décadas de mirar, comprender
y transformar **el conocimiento**

miradas / Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Tecnológica de Pereira / Pererira - Colombia
Volumen 21. Número 1 pp - / enero-julio 2026 / ISSN digital N° 2539-3812



Universidad
Tecnológica
de Pereira

Vicerrectoría
de Investigaciones,
Innovación y Extensión

Facultad
de Ciencias
de la Educación

Publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira orientada a divulgar la producción intelectual resultado de los diversos proyectos de investigación realizados por los académicos que trabajan en el área de la relación comunicación y cultura, pedagogía y educación en contextos. Está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y comunidad académica en general en el ámbito local, regional, nacional e internacional. La universidad Tecnológica de Pereira, sus directivas, el editor y los comités editorial y científico no se hacen responsables por lo que digan u omitan los artículos aquí presentados en relación con enfoques ideológicos, políticos o de otro tipo. Los autores son los directos responsables del contenido de sus artículos.



Revista de Investigación

Miradas

ISSN-e: 2539-3812 | Vol. 21, Núm. 1 (enero-julio) de 2026



Licencia Creative Commons Atribución/
Reconocimiento-NoComercial-
SinDerivados 4.0 Internacional — CC
BY-NC-ND 4.0.

<https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/index>

Contacto: miradas@utp.edu.co

Director

Gerardo Tamayo Buitrago
Universidad Tecnológica de Pereira

Asistente editorial

Erika Betancourt Urrea

Corrección de estilo

Erika Betancourt Urrea

Diagramación

Michelle Atehortua Montes

Traducción

Jorge Raul Pelaez Gutierrez

Comité Editorial

Dra. Flor Adelia Torres Hernández
Universidad de Caldas - Colombia
Dra. Ana Patricia Quintana
Universidad Nacional de Colombia
Dra. Josefina Quintero
Universidad de Caldas - Colombia
Dra. María José Codina Felip
Universidad de Valencia - España
Dra. Purificación Cruz Cruz
Universidad de Castilla La Mancha - España
Dr. Francisco José del Pozo Serrano
Universidad Nacional de Educación a
Distancia - España
Dr. Jair Eduardo Restrepo Pineda
Corporación Universitaria Minuto de Dios -
Colombia
Mg. Julián David Castañeda Muñoz
Corporación Universitaria Minuto de Dios -
Colombia
Mg. Andrés Mauricio Hernández
Universidad del Quindío - Colombia

Comité científico

Guillermo Orozco Gómez
Universidad de Guadalajara - México
Dr. José González Monteagudo
Universidad de Sevilla - España
Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero
Universidad Autónoma del Estado de
México
Dr. Juan Carlos Siurana Aparisi
Universidad de Valencia - España
Dra. Liliana del Bastro Sandoval Universidad
del Tolima
Dr. Alberto Forero Santo Universidad
Nacional de Colombia (Sede Manizales)
Dr. Armando Silva Téllez
Proyecto Imaginarios Urbanos de America
Latina
Dr. Germán Muñoz
CINDE. Manizales

Comité técnico

Ing. Ángela Vivas Sección de Desarrollo y
Administración Web Centro de Recursos
Informáticos y Educativos CRIE
Universidad Tecnológica de Pereira

Sello Editorial UTP

Luis Miguel Vargas

**Vicerrector de Investigaciones, Innovación
y Extensión**

Mauricio Holguín Londoño

Miradas es una publicación financiada por
la Vicerrectoría de Investigaciones,
Innovación y Extensión de la Universidad
Tecnológica de Pereira

CONTENIDO

Editorial 7

Artículo Uno 12

Self-Directed Learning Activities Selected by University Students in an English Teaching Program to Improve Their Linguistic Competencies

Actividades de Aprendizaje Autónomo Seleccionadas por Estudiantes Universitarios de la Carrera de Enseñanza del Inglés para Mejorar sus Competencias Lingüísticas

Artículo Dos 25

Participación Política de las Mujeres a Mediados del Siglo XX en El Salvador

Women's Political Participation in Mid-Twentieth-Century El Salvador

Artículo Tres 45

El Ciclo PPDAC como Estrategia para Desarrollar el Pensamiento Aleatorio en Estudiantes de Básica Secundaria

The PPDAC Cycle as a Strategy to Develop Stochastic Thinking in Middle School Students

Artículo Cuatro 72

Calidad Educativa: Acercamiento desde Revisión Narrativa a su Comprensión desde un Enfoque Centrado en el Mundo de las Ruralidades

Educational Quality: A Narrative Review Approaching Its Understanding from a Rurality-Centered Approach

Artículo Cinco 93

Clase Espejo como Estrategia de Internacionalización: Percepción de Estudiantes de Medicina sobre una Experiencia de Intercambio Académico Virtual

Mirror Class as an Internationalization Strategy: Medical Students' Perceptions of a Virtual Academic Exchange Experience

Artículo Seis 108

Aula Abierta: Reflexiones Sobre el Aprendizaje Experiencial
Significativo en el Espacio Público

Open Classroom: Reflections on Meaningful Experiential Learning in
Public Space

Artículo Siete 137

Pregrado y Pedagogía

Undergraduate Education and Pedagogy

Artículo Ocho 150

La Universidad en Entredicho

The University under Question

Editorial

La investigación académica constituye uno de los caminos fundamentales para comprender las transformaciones que experimentan nuestras sociedades y, particularmente, los desafíos que enfrenta la educación en contextos cada vez más diversos y complejos. En este sentido, la presente edición de *Revista Miradas* reúne contribuciones que, desde diferentes perspectivas disciplinares, metodológicas y contextuales, coinciden en reconocer la investigación como una posibilidad para generar conocimiento, cuestionar prácticas establecidas y aportar a la construcción de alternativas pertinentes para los procesos educativos y sociales.

Los artículos que integran este número permiten acercarnos a la educación desde múltiples escenarios. Esta diversidad constituye, precisamente, una de las principales riquezas de la edición: encontramos reflexiones y resultados de investigación relacionados con el aprendizaje de lenguas, la enseñanza de las matemáticas y la estadística, la educación rural, la internacionalización de la educación superior, las prácticas pedagógicas en el pregrado universitario, el aprendizaje experiencial en el espacio público y, desde una perspectiva histórica, la participación política de las mujeres en El Salvador.

En el ámbito del aprendizaje de una segunda lengua, el estudio sobre las actividades de aprendizaje autodirigido de estudiantes de enseñanza del inglés pone en discusión la relación entre las dificultades que los estudiantes reconocen y las estrategias que efectivamente seleccionan para superarlas. Los resultados muestran una tendencia hacia actividades receptivas y hacia aquellas que resultan más cómodas para los estudiantes, aun cuando las habilidades productivas, particularmente la expresión oral y escrita, aparecen entre las de mayor dificultad. Este hallazgo invita a reflexionar sobre la importancia de fortalecer procesos de autorregulación y de orientar el aprendizaje autónomo hacia prácticas que respondan de manera consciente a las necesidades identificadas.

Desde la enseñanza de las matemáticas, el estudio dedicado al ciclo PPDAC presenta una experiencia orientada al desarrollo del pensamiento aleatorio en estudiantes de básica secundaria. La aplicación de secuencias didácticas fundamentadas en las etapas de problema, plan, datos, análisis y conclusiones evidenció diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después de la intervención, acompañadas de un incremento en el número de respuestas acertadas. La propuesta destaca así el valor de vincular el aprendizaje estadístico con situaciones problemáticas y contextos significativos, fortaleciendo competencias relacionadas con el razonamiento, la comunicación y la resolución de problemas.

La reflexión sobre la calidad educativa adquiere una dimensión particular en el artículo centrado en las ruralidades. La revisión narrativa realizada muestra que conceptos como calidad y ruralidad poseen múltiples significados y que esta diversidad conceptual tiene implicaciones en la formulación de políticas públicas, en la definición de indicadores y en las formas de comprender y evaluar la educación. Frente a perspectivas homogéneas de calidad, los autores plantean la necesidad de reconocer la heterogeneidad de los territorios rurales y de situar la pertinencia como un eje fundamental para comprender las

experiencias educativas que allí se desarrollan.

La internacionalización de la educación superior constituye otro de los escenarios abordados en esta edición. El estudio sobre las clases espejo y la metodología COIL muestra una experiencia de intercambio académico virtual entre estudiantes de Medicina de Colombia y Ecuador. La percepción de los participantes fue ampliamente favorable: el 94 % consideró importantes estas actividades para su formación y el 92 % manifestó una percepción positiva frente a la metodología. Los resultados permiten reconocer el potencial de las tecnologías digitales para ampliar las posibilidades de interacción académica, intercambio cultural y construcción colaborativa del conocimiento más allá de las fronteras geográficas.

A estas miradas se suma la reflexión sobre el pregrado y la pedagogía, que sitúa en el centro de la discusión las condiciones en que se desarrolla la formación universitaria y los desafíos que enfrenta el estudiante durante este proceso. El artículo aborda fenómenos como la deserción, el desempeño docente, el rol del estudiante y la necesidad de que las políticas y prácticas pedagógicas atiendan de manera más cercana los intereses y circunstancias de quienes transitan por la educación superior. Su planteamiento llama la atención sobre la diferencia entre poseer conocimientos disciplinares y contar con las capacidades pedagógicas necesarias para acompañar los procesos de aprendizaje, al tiempo que propone revisar sistemas, procedimientos y roles institucionales para favorecer una formación universitaria más integral.

En diálogo con esta preocupación por los procesos formativos, el artículo Aula Abierta: Reflexiones Sobre el Aprendizaje Experiencial Significativo en el Espacio Público, amplía la mirada sobre los lugares en los que ocurre el aprendizaje. El trabajo plantea que plazas, parques, calles y otros espacios urbanos pueden convertirse en verdaderas aulas abiertas, capaces de favorecer el desarrollo cognitivo y emocional, la interacción social y la cohesión comunitaria. A partir de una aproximación cualitativa y reflexiva, los autores identifican cuatro categorías pedagógicas fundamentales: los espacios de participación ciudadana, el aprendizaje-servicio comunitario, los espacios artístico-culturales y los laboratorios urbanos.

Esta propuesta resulta especialmente significativa porque invita a superar la comprensión del aprendizaje como un proceso circunscrito exclusivamente a los

espacios institucionales. El espacio público aparece como un escenario donde teoría, práctica, reflexión y acción pueden encontrarse a partir de experiencias concretas y situadas. Las metodologías activas identificadas en el artículo —entre ellas el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, la pedagogía del juego, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje sensible al lugar y las intervenciones artísticas participativas— muestran diversas posibilidades para construir conocimiento desde la experiencia, la interacción con el territorio y la participación de las comunidades.

A esta mirada contemporánea sobre la educación se suma una perspectiva histórica que permite comprender las transformaciones sociales que han acompañado la construcción de ciudadanía. El artículo dedicado a la participación política de las mujeres en El Salvador recupera fuentes documentales, bibliográficas, periódicos, constituciones y testimonios orales para reconstruir el proceso mediante el cual las mujeres fueron conquistando espacios de participación política y el derecho al sufragio. Su aporte trasciende la reconstrucción de acontecimientos: contribuye a visibilizar el papel desempeñado por las mujeres en la sociedad salvadoreña y permite reconocer que los derechos políticos son también resultado de procesos históricos de movilización, organización y transformación social.

En conjunto, estas siete contribuciones nos recuerdan que investigar en educación implica mirar más allá de los resultados inmediatos y reconocer las múltiples dimensiones que intervienen en los procesos de aprendizaje, enseñanza, participación y transformación social. La autonomía del estudiante, la innovación pedagógica, la pertinencia territorial, la internacionalización, la formación universitaria, la relación entre educación y espacio público y la reconstrucción histórica de las luchas por la participación constituyen perspectivas diferentes que, al encontrarse en un mismo espacio editorial, enriquecen la comprensión de las realidades que estudiamos.

Más allá de sus objetos particulares, los trabajos reunidos en este número comparten una invitación a interrogar las formas en que educamos, aprendemos y construimos conocimiento. Algunos ponen la mirada en las prácticas y estrategias que desarrollan los estudiantes; otros, en las condiciones institucionales y pedagógicas que acompañan sus trayectorias; otros se preguntan por los territorios, las tecnologías, las comunidades y los procesos históricos que atraviesan

la experiencia educativa. Esta pluralidad permite comprender que los desafíos de la educación no pueden abordarse desde una única perspectiva, sino mediante el diálogo entre saberes, disciplinas, experiencias y contextos.

Esta edición adquiere, además, un significado especial para Revista Miradas, pues este año la revista cumple 30 años de trayectoria. Tres décadas representan mucho más que el paso del tiempo: constituyen la memoria de un proyecto editorial que ha acompañado discusiones, transformaciones y debates en torno a la educación y las ciencias sociales, y que ha contribuido a abrir espacios para la circulación y discusión del conocimiento académico.

Llegar a estos 30 años significa reconocer el trabajo de quienes, a lo largo de las diferentes etapas de la revista, han aportado como autores, evaluadores, editores, integrantes de comités, colaboradores y lectores. Cada artículo publicado, cada proceso de evaluación, cada discusión editorial y cada nueva generación de investigadores que ha encontrado en estas páginas un espacio para compartir sus resultados hace parte de una historia colectiva que hoy celebramos.

Pero una conmemoración también implica mirar hacia adelante. Cumplir 30 años invita a reconocer lo construido y, al mismo tiempo, a asumir nuevos desafíos frente a las transformaciones de la comunicación científica, las dinámicas de la publicación académica y las necesidades de nuestras comunidades. En este horizonte, Revista Miradas reafirma su propósito de continuar siendo un espacio para el encuentro de perspectivas, la divulgación rigurosa del conocimiento y la construcción de diálogos que contribuyan a comprender y transformar nuestras realidades.

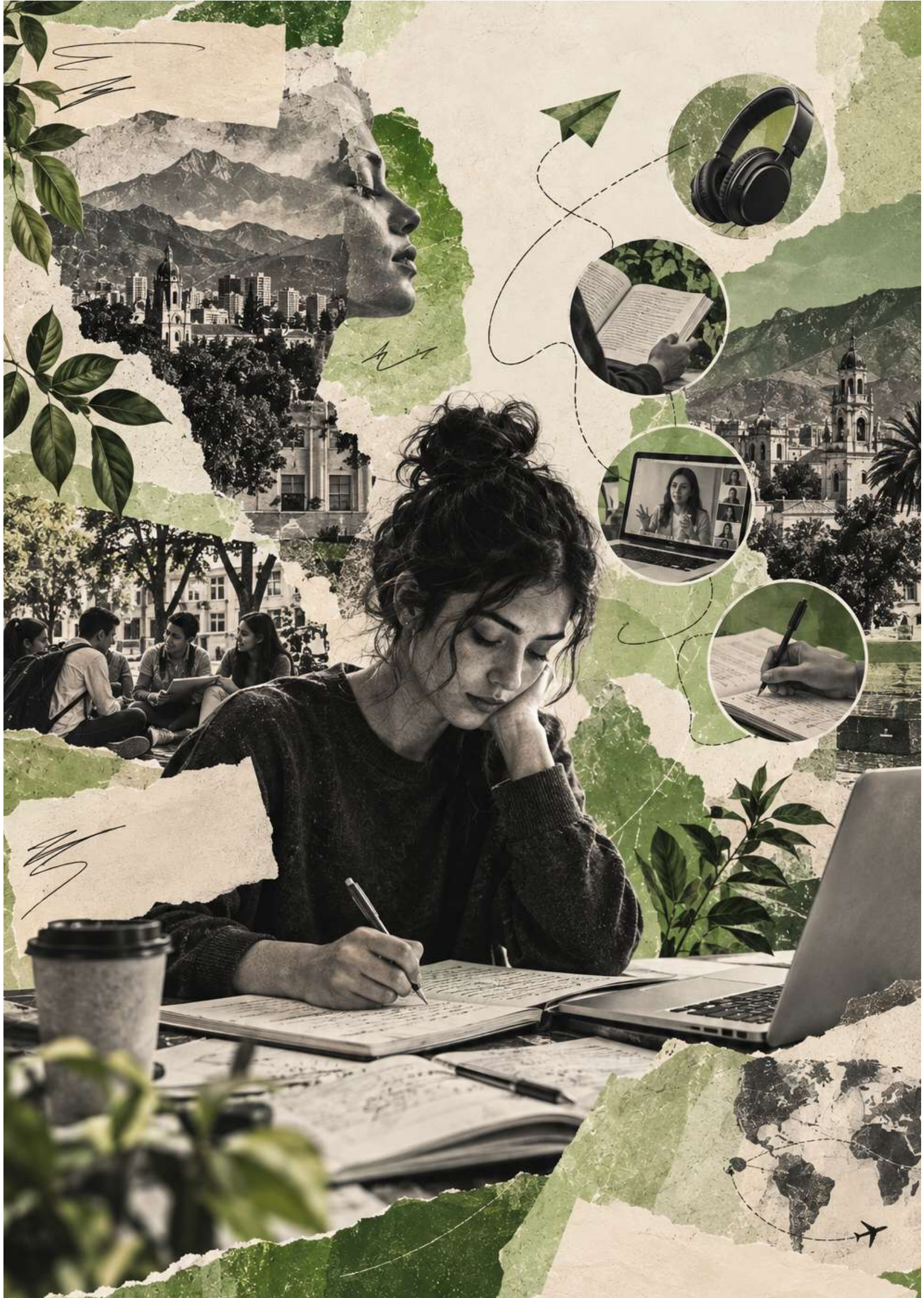
La trayectoria de la revista encuentra así un punto de encuentro con el espíritu de esta edición: mirar la educación desde diferentes lugares, reconocer sus tensiones, identificar sus posibilidades y comprender que todo conocimiento cobra mayor sentido cuando permite formular nuevas preguntas y abrir caminos de transformación. Investigar es, en este sentido, también una forma de mirar; y cada una de las contribuciones que aquí se presentan ofrece una mirada particular sobre fenómenos que, aunque diversos, se encuentran vinculados por la necesidad de comprender los desafíos de nuestro tiempo.

Invitamos a nuestros lectores a recorrer esta edición con una mirada crítica, reflexiva y abierta al diálogo. Esperamos que los trabajos aquí reunidos no solo contribuyan al conocimiento de fenómenos específicos, sino que también susciten nuevas preguntas, alimenten debates y motiven la construcción colectiva de respuestas frente a los desafíos educativos y sociales de nuestro tiempo.

Agradecemos a los autores por confiar sus investigaciones a este espacio editorial, así como a los evaluadores, integrantes de los comités y colaboradores que hacen posible la consolidación de esta publicación. De manera especial, extendemos nuestro reconocimiento a quienes han hecho parte de la historia de Revista Miradas durante estos 30 años y han contribuido a que este proyecto editorial permanezca como un espacio de encuentro académico.

Con esta nueva edición, Revista Miradas celebra tres décadas de trayectoria y renueva su compromiso con la generación, divulgación y discusión del conocimiento. Treinta años después de sus primeros pasos, seguimos creyendo en la investigación como una forma de comprender nuestras realidades, cuestionarlas y contribuir a transformarlas. Que esta celebración sea, entonces, no solo una mirada hacia lo recorrido, sino también una invitación a continuar construyendo, desde la academia y el diálogo, nuevas posibilidades para la educación y para la sociedad.

Doctor Gerardo Tamayo Buitrago
Director Revista Miradas



Artículo Uno |

Self-Directed Learning Activities Selected by University Students in an English Teaching Program to Improve Their Linguistic Competencies

Actividades de Aprendizaje Autónomo Seleccionadas por Estudiantes Universitarios de la Carrera de Enseñanza del Inglés para Mejorar sus Competencias Lingüísticas

Maria de los Angeles Mendoza Gonzalez

maria.mendoza@unicach.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7063-1404>

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Recibido: 24 de junio de 2025

Aceptado: 6 de marzo de 2026

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25791>

P.P: 12 - 24

*“Learning is not only in the classroom;
learning outside the classroom gives a lot of
very significant contribution because
students spend a lot of time outside the
classroom rather than in class.”*

Abstract

This study aimed to investigate the self-directed learning activities and strategies employed by 25 students enrolled in a Bachelor's degree program in English Language Teaching at an online university in Mexico. A survey was conducted to determine the activities students select for learning outside the classroom to improve their skills through the use of self-directed learning strategies, the number of hours devoted to these activities, and the skill(s) they perceive as most difficult to learn. The results revealed a lack of correlation between the out-of-class activities performed by students and the skills they find most challenging to learn; furthermore, students predominantly engaged in activities aligned with skills they considered easier to master. Another notable finding was that many out-of-class, self-directed learning strategies were receptive rather than productive, even though several students reported lower scores in speaking and writing on their language proficiency certification exam. These findings suggest that although students identify their linguistic weaknesses, they tend to select more comfortable activities, thereby constraining the development of productive skills such as speaking and writing.

Keywords: Language skills, learning strategies, self-directed learning.

Resumen:

Este estudio tuvo como objetivo investigar las actividades y estrategias de aprendizaje autodirigido de 25 estudiantes matriculados en una licenciatura en enseñanza de inglés en una universidad en línea en México. Se realizó una encuesta para determinar las

actividades que los estudiantes seleccionan para aprender fuera del aula para mejorar sus habilidades mediante el uso de estrategias de aprendizaje autodirigido, la cantidad de horas que realizan las actividades y la(s) habilidad(es) que perciben como más difíciles de aprender. Los resultados revelaron que las actividades que los estudiantes realizaron fuera del aula no tienen una correlación entre las habilidades que les resultan más difíciles de aprender, además de que participaron en actividades que consideran más fáciles de aprender. Otro hallazgo interesante fue que muchas de las estrategias de aprendizaje autodirigido fuera de clase son más receptivas que productivas, incluso cuando algunos de ellos expresaron que habían obtenido resultados más bajos en expresión oral y escrita en su prueba de certificación. Estos hallazgos sugieren que, aunque los estudiantes identifican sus debilidades lingüísticas, tienden a elegir actividades más cómodas, lo cual limita el desarrollo de habilidades productivas como hablar y escribir.

Palabras clave: Habilidades del lenguaje, estrategias de aprendizaje, aprendizaje autodirigido.

Introduction

Language skills are divided into receptive skills (listening and reading) and productive skills (writing and speaking). These skills can be developed besides the school, through the practice of several strategies involving independent learning. Overall, when the learners are acquiring the English language to become a second language teacher, among other theories and subjects necessary to reach the goal. It is in this scenery that independent learning becomes crucial to improve the language skills using learning strategies

and activities based on their own needs and interest.

Language Learning Skills And Language Learning Strategies

Language learning strategies are thoughts and actions, consciously chosen and operationalized by language learners, to assist them in carrying out a multiplicity of tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target-language performance.” (Cohen, 2014, p.22)

Also, Cohen states that language learning strategies include strategies for identifying the material that needs to be learned, distinguishing it from other material, grouping it for easier learning, having repeated contact with the material (e.g., through classroom tasks or the completion of homework assignments), and formally committing to memory whatever material is not acquired naturally through exposure.

Independent Language Learning Strategies

Independent Language Learning (ILL) can be carried out in class, where the teacher encourages and monitors the activities, or out of class, where the students can use English outside the classroom (Cotterall & Reynders, 2001).

Learning is not only in the classroom; learning outside the classroom gives a lot of very significant contribution because students spend a lot of time outside the classroom rather than in class

(Ario, 2024). Moreover, White (2014) establishes that one dimension of Independent Language Learning refers to learner attributes and skills that can be acquired and used in self-directed learning, and it is based on students' understanding of their own needs and interests, strengthened by creating opportunities and experiences encouraging student choice and self-reliance. While Benson and Gao (2008, p. 38) state that the strategies required for independent learners seem to be somewhat different from the classroom learners and vary according to the mode, for example, if they are at home.

“The strategies to learn can be classified into metacognitive, cognitive, social-interactive and affective. Metacognitive strategies are techniques used to help students understand the way they learn and do this more effectively” (Hornby & Greaves, 2022, p. 2), cognitive strategies are internal processes that can be utilized for various activities requiring cognitive involvement. It deals with how to learn, how to remember, and how to convey ideas reflexively and analytically (Abdel & Rabaia, 2021, pp. 30-31); the social-interactive strategies focus on basic functions to imitate the cultural behavior and social roles, and it is mostly developed in the classroom (Chandra, 2019, p.3). While affective strategies help students to deal with their emotions and develop motivation. Students will be able to solve any incoming problems while learning the language. It is an important fact that contributes to the enhancement of students' skills (Zakaria, Hashim & Yunus, 2019).

Then, when students use the strategies without supervision outside the classroom, they are regulating their

own learning by selecting the activity they want to do, or like more; for example, reading a book, a blog, watching a video, or listening to a podcast. As Feng (2008) states, “when learners become aware of strategies that fit the L2 task at hand, the strategies may foster active and purposeful self-regulated learning” (p. 148).

“Cognitive L2 researchers contend that autonomy and appropriate cognitive and metacognitive strategies are the platforms required for effectiveness of Self Directed Learning (SDL), which is a process in which individuals take the initiative to figure out resources and strategies to make learning happen” (Williamson, 2018, p. 448). Then, autonomous learners are better input-seekers in that they know how to target the appropriate materials for learning the L2 and how to make use of these materials to achieve the best of their L2 learning efforts. Individual differences are another important element because everyone learns in different ways and has different personality characteristics. Also, metacognition would help L2 learners be more autonomous in their efforts to learn an L2, even though, a gradual and continual process of self-regulation means that teachers do not need, and should not, leave learners on their own from the beginning of L2 learning. (Giveh, et al., 2018, pp.1338-1340)

Receptive skills and productive skills activities in the second language that can be selected by are numerous, here we have

a list of some of these activities.

- a) Receptive skills: Read novels, stories or journals; listen to songs, watch series, use an app to learn new words or grammar, play games or

video games, study online.

- b) Productive skills: Write poems, short stories, letters, e-mails using an online grammar checker, chat, and practice online.

Research Methodology

Objective and type of research

The purpose of this study was to determine the activities the English bachelor´s degree students select to improve their language skills as strategies in a self-directed learning environment, and to identify the frequency with which they perform these activities. Also, the study included the correlation between the most difficult skill to learn according to the students and the activities they selected. Thus, the following questions were formulated to guide this research:

- a) Which activities do the English bachelor´s degree students select to improve their language skills?
- b) How many hours do they apply to perform the activities they choose?
- c) Which skill do the students perceive as the most difficult to learn?

Participants

A total of 25 students were recruited as the participants of this study. The students are enrolled in an English bachelor´s degree at UPACH University, located in Chiapas state in Mexico. The students are adult, there are 18 women and 7 men, there are 6 students between 20-25 years, 15 students between 25-30 years old and 4 older than 40 years old. 14 of the students are in different towns in Chiapas, 4 in Jalisco, 2 in Sinaloa, 2 in Veracruz, 1 in Nuevo León, 1 in

Guanajuato and 1 in Mexico City. The bachelor's degree is online-based and has a duration of 8 four-month periods. The students are enrolled in the 7th four-month period, which means that they are at the end of their studies.

The classes are online for most of the subjects, except for English. Once a week, they have English classes face-to-face and can share and work with their classmates. Also, most of the students have experience as English teachers.

Instrument

The instrument applied was a survey with 5 multiple-choice questions and 3 open questions. The survey was applied online. The content is presented next.

1. How many years have you been teaching English?

- a) 0 - 1 years
- b) 5-10 years
- c) 0- 15 years
- d) more than 15 years

2. When was the last time you took a certification English test?

- a) 1-3 years ago
- b) 4-6 years ago
- c) 7 or more years ago
- d) Never

Instruction: In case the previous answer was d) Never, go to question 4.

3. In which skill (s) did you have better performance according to the scores on your certification test?

- a) Reading
- b) Speaking
- c) Listening
- d) Writing

- e) Receptive skills
- f) Productive skills
- g) All of them

4. Besides your English classes and tasks, you usually...

- a) speak English with colleagues
- b) read novels, stories, journals, etc. in English
- c) listen to songs in English
- d) watch series in English
- e) communicate with people using English
- f) use an app to learn new words or other grammar
- g) play games or videogames in English
- h) write poems, short stories
- i) write letters, e-mails, chats
- j) study
- k) Other (write which one)

5. How many hours a week do you do the activities checked in question ?

- a) 3 -5 hours a week
- b) 6-8 hours a week
- c) 9-11 hours a week
- d) more than 12 hours a week
- e) None

6. According to your experience, do you think you have improved your English skills since you have been studying this bachelor's degree? If so, which one (s)?

7. Which skill (s) do you find more difficult when learning English, and why?

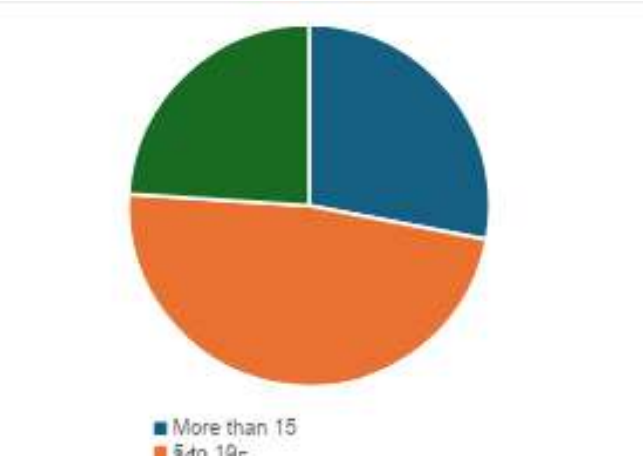
8. How many years have you been an English teacher? Which grade do you teach (primary, secondary, etc.)? and which level of English do you teach (A1, A2, B1, etc.)?

Research results

The students were given the survey. Before the administration of the surveys the students were informed of the

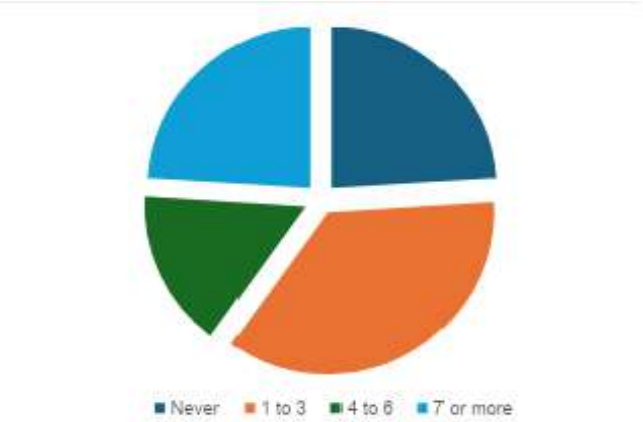
purpose of the study and were requested to answer the questions as honestly as possible so the results would provide answers to the activities they select as strategies to improve their skills in a self-directed learning environment.

Figure 1
Students´ years of English studies



As shown in Figure 1, almost half of the results (48%) correspond to 5 to 10 years, while 28% to more than 15 years and 25% between 10 to 15 years.

Figure 2
Students´ number of years of taking a



certification test

As shown in Graphic 2, 24% of participants have never taken a

certification test, 24% took a certification test seven or more years ago, 16% between four to six years ago, and 36% between one to three years ago.

Figure 3
Students´ performance according to

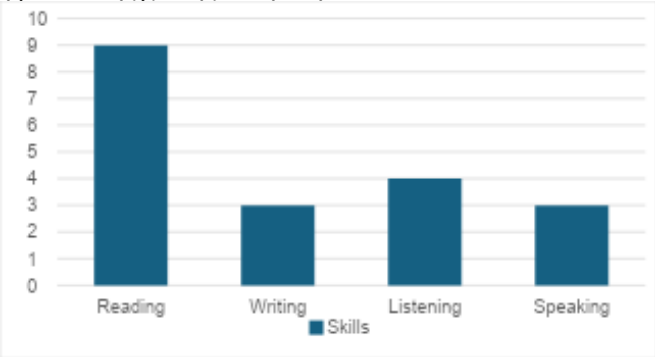


Figure 3 shows the performance of participants that have taken a certification test, according to the data presented in Figure 2. Of the four skills, reading was the one which achieved their highest score in reading 47 %, then listening with 21 %, and finally writing and speaking with 16 % each.

Figure 4
Students´ engagement in self-directed activities outside the classroom

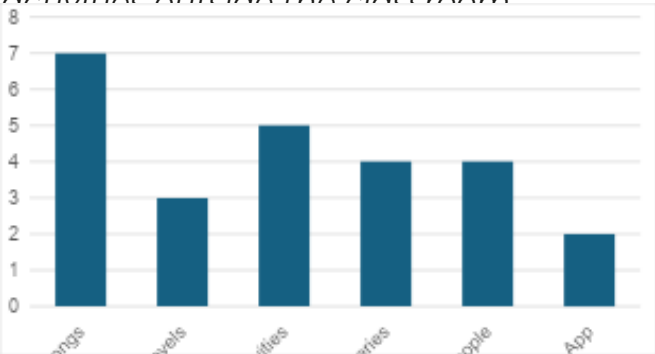


Figure 4 shows that 28 % of participants listen to songs, 20 % Do online activities (grammar tasks), 16% watch series or communicate with people, 12 % read novels, and 8 % use an app, to improve their English skills outside the classroom.

Figure 5
Hours a week students engage in

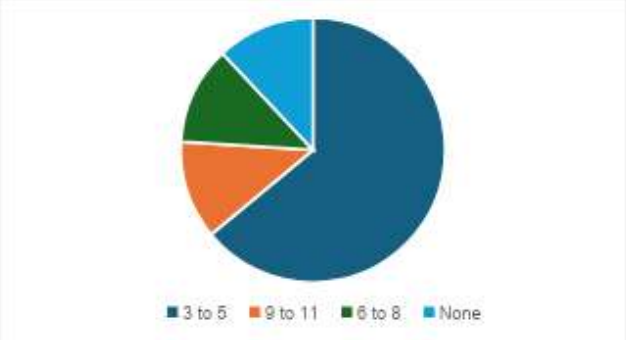


Figure 5 shows the number of hours the participants engage in the self-directed learning activities included in Figure 4. 64% answered they engage 3 to 5 hours a week, 12% 3 to 5 hours, 9 to 11 hours, and no hours at all, respectively.

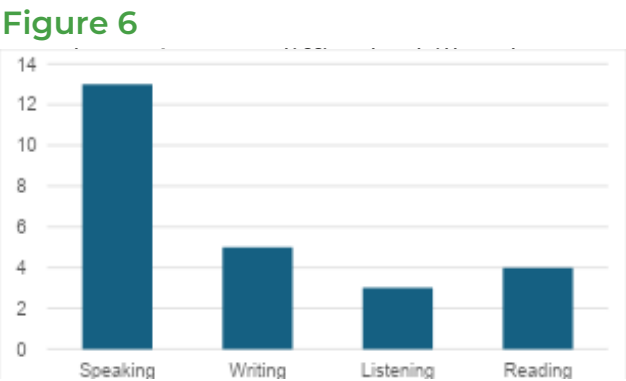
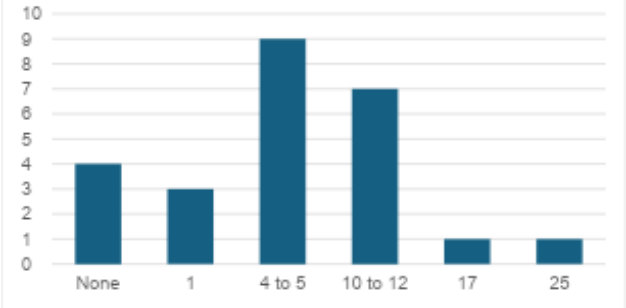


Figure 6 shows that 52% of students find speaking the most difficult skill to learn, while 20 % find writing difficult, 16% reading and listening, and 12% listening.

Figure 7
Students´ years of teaching English



As shown in Figure 7, 36% of students have been teaching English for 4 to 5 years now. While 28%, 10 to 12 years; 16% have no experience, 12% started teaching English last year, and 4% has been teaching for 17 years and 25 years, respectively

About the levels of English they teach, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), 38% of students teach in A1-A2 level, 29% A2, 23% in A1, and 10% in B1. Other data show that 56% of students teach in primary schools, 24% in secondary schools, and 10% in high schools.

Spearman Correlation Coefficient Analysis

In order to determine if there is any relationship between the activities they selected (Figure 4) and the skills they consider more difficult to learn (Figure 6), a Spearman correlation coefficient analysis is performed, it was selected because we are exploring whether there is a general association, since the data obtained are not linear, but ordinal, that is, they can be classified or ordered according to a criterion, but we do not know the distance between each level of the classification. Given a sample of individuals in which two ordinal attributes X and Y have been measured. Values to measure the correlation were randomly assigned

Values Figure 4 and 6:

The activities were considered according to the nature of the task: Listen to song and watching series-Listening; Read novels and use an app-Reading (even though there are different activities to do in an app, they have to read and select vocabulary and other elements). Do online activities

(grammar tasks)- Writing and communicate with people- Speaking. °Speaking- 1, Listening- 2, Writing- 3, Reading- 4

Now, since we want to calculate Spearman's correlation, we need to calculate the ranks associated with each value of the variables, which are shown in the following table, where X are the activities, they selected and Y the skills they considered the most difficult to learn.

Classification (X)	Classification (Y)	Rank(X)*RANK(Y)	Rank(X)2	Rank(Y)2
10	7.5	75	100	56.25
23	23.5	540.5	529	552.25
18	19.5	351	324	380.25
18	16	288	324	256
18	7.5	135	324	56.25
10	7.5	75	100	56.25
10	16	160	100	256
10	7.5	75	100	56.25
10	23.5	235	100	552.25
10	7.5	75	100	56.25
23	7.5	172.5	529	56.25
10	7.5	75	100	56.25
18	7.5	135	324	56.25
23	7.5	172.5	529	56.25
23	7.5	172.5	529	56.25
23	7.5	172.5	529	56.25
2.5	7.5	18.75	6.25	56.25
2.5	19.5	48.75	6.25	380.25
10	7.5	75	100	56.25
10	19.5	195	100	380.25
2.5	19.5	48.75	6.25	380.25
10	23.5	235	100	552.25
18	7.5	135	324	56.25
10	16	160	100	256
2.5	23.5	58.75	6.25	552.25
325	325	3884.5	5390	5285.5

In this case, according to the information provided above, it is found that Spearman's correlation coefficient is $r_s = -0.306$. The interpretation of Spearman's rho coefficient agrees with values close to 1; they indicate a strong and positive correlation. Values close to -1 indicate a strong and negative

correlation. Then there is no correlation between the activities selected and the skill they find most difficult to learn.

Discussion and Conclusions

Learning can be carried out in class, where the teacher encourages and monitors the activities, or outside of class. Learning outside the classroom gives a lot of very significant contributions because students spend more time outside the classroom than in class. Overall, when the classes are online and once a week. Then, when students use the strategies without supervision outside the classroom, they are regulating their own learning by selecting the activity they want to do, or like more. In this sense, this study was conducted to learn about the type of activities students selected to improve their English skills. The participants of this study showed they have been studying English for several years, almost 50% have studied between 5 to 10 years, and a third more than 10 years.

On the other hand, 36 % of students have been teaching English for 4 to 5 years and 28%, 10 to 12 years.

This data is important because the students are not pursuing a regular bachelor's degree but, on the contrary, they are also teachers, and the experience could lead them to have another perspective when

they are selecting activities to learn in and out of the classroom.

Another data showed that 24% of participants have never taken a certification test, or took a certification test seven or more years ago, 16% between four to six years ago, and 36% between one to three years ago. The participants that took a certification test obtained the best score in reading, then listening, and finally writing and speaking with the same score each.

Regarding their English learning tasks, they engage in many autonomous activities beyond the classroom. However, many of the preferred out-of-class activities are more receptive rather than productive language use, and that is directly correlated with the scores they got in the certification test they took, where they got better scores on the receptive skills. On the other hand, they also manifested that the most difficult skills to learn are speaking and writing, to corroborate if there is a correlation between the activities they chose and the skills they find difficult and need to improve, as it is shown in their certification test scores, a Spearman correlation calculation was considered pertinent in this study.

According to the data obtained in the Spearman correlation calculation, there is no correlation between the activities the participants engage in self-directed learning and the skills they find more difficult to learn, since they engage in activities that are easier to learn for them. The number of hours can be another important factor as it is the time they dedicated to out-of-class practice. The participants engaged in

the self-directed learning activities for around 3 to 5 hours a week, then on a smaller scale, around 9 to 11.

The study results are halfway consistent with one of the dimensions of Independent Language Learning (ILL) that White (2008) refers to, "which is that learner attributes and skills can be acquired and use it self-directed learning and it is based on students' understanding of their own needs and interests strengthen by creating opportunities and experiences encouraging student choice and self-reliance" (p. 23). That is, the students that took part in this survey are adults, and some of them work as teachers. Moreover, they are aware of their difficulties in learning some skills, but they choose activities they like, receptive skills, before the activities they need to improve, which are the productive skills. As a result, it can be stated that in the case of this study, understanding of their own needs is not necessary to create opportunities and experiences encouraging student choice. Of course, as Feng (2023) stated, not everything is wrong with the selection of activities as long as when learners become aware of strategies that fit the L2 task at hand, the strategies may foster active and purposeful self-regulated learning (p. 148).

According to Villoria and Barroso (2023), autonomous learning requires the learner to be fully responsible for the decisions related to their learning and for the implementation of all their decisions, be in full control of the content, both of the language and of the learning process itself; which implies that the learners must take control of their own learning process and fully understand it; be able to define objectives, select materials, plan

and carry out evaluations. Thus, it is important to consider that

“autonomous learning is not simply the ability to learn without supervision, but the ability to make decisions about the learning process,”

from the selection of topics to the evaluation of progress. It is an active process where the student becomes the protagonist, assuming responsibility for his or her own growth. The teacher must become a facilitator by proposing different learning strategies that lead the students to find the methods intended to teach them to learn.

Some elements that can be taught to students to improve the effectiveness of autonomous learning include that the students establish a learning objective, choose the topics, learning strategies and sources of information that best suit their needs and objectives. Also, the learners need to evaluate their progress and adapt their learning approach as they progress, seeking feedback from the teacher and adjusting their strategies. Finally, reflecting on their own learning, identifying strengths and areas for improvement are also important. In conclusion, true autonomy in self-directed learning is not only about learning on one's own, but learning consciously, reflectively and strategically, making informed decisions and taking responsibility for one's own growth.

Bibliographic References

- Abdel, N. & Rabaia, S. (2021). Stimulants of cognitive strategies The Most Prominent Types & Importance of Using in the Teaching and Learning Process (A Survey Study of the Relevant Literature). *International Journal of Higher Education* 11 (2). <http://ijhe.sciedupress.com>
- Ario, D. (2024). Independent Learning for Improving English Skills of Students in English Language Education, Pekalongan University. *Surakarta English and Literature Journal*, 2(2), 67-75. https://www.researchgate.net/publication/365128598_Independent_Learning_for_Improving_English_Skills_of_Students_in_English_Language_Education_Pekalongan_University
- Benson, P. & Gao, X. (2008). Individual variation and language learning strategies. *Language learning strategies in Independent Settings, Second Language Acquisition* 33. Hurd & Lewis (Editors). <http://hdl.handle.net/10179/1878>
- Chandra, Y. (2019). Sociocultural-Interactive Learning Strategies Employed by Students of Social Science and Engineering Studies. *K@ta Kita*, (7), 1, 109-115.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in Learning and Using a Second Language* (2 ed.). Francis Group. <https://elibro-net.cuidvirtual.unicach.mx/es/ereader/unicach/138283?page=22>.
- Cotterall, S. & Reinders, H. (2001). *Language learners learning independently: how autonomous are they?* Toege past Taalwetenschappen in Artikelen 65(1), 85-97. https://www.researchgate.net/publication/275169431_Language_Learners_Learning_Independently_How_Autonomous_are_they
- Feng, M. (2023). *Cognitive Individual Differences in Second Language Acquisition: Theories, Assessment and Pedagogy*. De Grautier. https://www.researchgate.net/publication/367050363_Language_Learning_Strategies
- Giveh, F., Ghobadi, M. & Zamani Z. (2018). Self-directed Learning in L2 Acquisition: A Review of Theory, Practice, and Research. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 9, (6), 1335-1343. https://www.researchgate.net/publication/328674407_Selfdirected_Learning_in_L2_Acquisition_A_Review_of_Theory_Practice_and_Research
- Hornby, G. & Greaves, D. (2022). *Essential evidence based teaching strategies: Ensuring optimal academic achievement for students*. New York: Springer. https://www.researchgate.net/publication/362074420_Metacognitive_Strategies
- Villoria, M, & Barroso, E. (2023). La autonomía del aprendizaje como factor clave del proceso de construcción del conocimiento. *EduSol*, 23(83), 180-192. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172980912023000200180&lng=es&tlng=es.

White, C. (2008). Language Learning Strategies in Independent Language Learning: An overview. Language learning strategies in Independent Settings, Second Language Acquisition 33. Hurd & Lewis (Editors). Retrieved in <http://hdl.handle.net/10179/1878>

Williamson, H.M. (2018). Self-directed learning as related to learning strategies, self-regulation, and autonomy in an English language program: A local application with global implications. Studies in second language learning and teaching 2(8), pp. 445-469. Doi: 10.14746/sslIt.2018.8.2.12

Zakaria, N., Hashim, H. & Yunus, M. (2019). A review of affective strategy and social strategy in developing students's speaking skills. Creative Education. 10(12). <https://doi.org/10.4236/ce.2019.10122> 32.

DIARIO INDEPENDIENTE

EL SALVADOR

N.º 12.394

San Salvador, Martes 26 de Enero de 1950

LA MUJER CONQUISTA SU CIUDADANÍA

La nueva Constitución reconoce
el derecho al voto de las mujeres
salvadoreñas.



MEMORIA
LUCHA
DERECHOS
CIUDADANÍA
PARTICIPACIÓN

1920

ORGANIZACIÓN
DE MUJERES

1947

RECONOCIMIENTO
DEL DERECHO
AL VOTO

1950

CIUDADANÍA
PLENA

1954

PRIMERAS
DIPUTADAS



VOTO
IGUALDAD
REPRESENTACIÓN

EL SALVADOR



*No debes contentarte
con ser electora,
sino propulsar
por ser elegida.*

CONSTITUCIÓN POLÍTICA
DE EL SALVADOR
1950



TÍTULO III
De la Ciudadanía

77 Son ciudadanos de la República



Artículo Dos I

Participación Política de las Mujeres a Mediados del Siglo XX en El Salvador

Women's Political Participation in Mid-Twentieth-Century El Salvador

Cristina García Castro

cristy.c87@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4356-6755>

Universidad Evangélica de El Salvador

Recibido: 24 de junio de 2025

Aceptado: 6 de marzo de 2026

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25791>

P.P: 26 - 43

“La educación de las niñas fue un espacio donde se reproducía la premisa de que debían instruirse para los papeles que en el orden republicano debían cumplir: madres, esposas y cuidadoras.”

Resumen:

El presente artículo brinda un panorama general sobre la participación política de las mujeres a mediados del siglo XX en El Salvador. Las fuentes consultadas son fuentes documentales de archivos, bibliografía, periódicos de la época, constituciones, periódicos de organizaciones femeninas, y también información recabada a través de entrevistas personales realizadas a tres mujeres mayores de 65 años. Este texto busca contribuir al conocimiento histórico salvadoreño y, en particular, a visibilizar el papel que algunas mujeres desempeñaron en la sociedad salvadoreña de mediados del siglo XX.

Palabras clave: El Salvador, mujeres, voto femenino, participación política, siglo XX.

Abstract:

This article provides a general overview of women's political participation in El Salvador during the mid-twentieth century. The sources consulted include archival documentary sources, secondary literature, contemporary newspapers, constitutional texts, publications from women's organizations, as well as information gathered through personal interviews conducted with three women over the age of 65. This study seeks to contribute to Salvadoran historical scholarship and, in particular, to render visible the role played by certain women in Salvadoran society during the mid-twentieth century.

Keywords: El Salvador, women, women's suffrage, political participation, twentieth century.

Introducción

El presente artículo brinda un panorama general sobre la participación política de las mujeres a mediados del siglo XX en El Salvador. El objetivo del texto es mostrar cómo las mujeres, a través de un proceso que inicia en las primeras décadas del siglo XX, lograron obtener el derecho al voto y, a partir de ello, incorporarse al ámbito político de la sociedad salvadoreña. La investigación se realizó mediante la consulta de fuentes documentales de archivos, bibliografía, periódicos de la época, constituciones, leyes, periódicos de organizaciones femeninas, y también información recabada a través de entrevistas personales realizadas a tres mujeres mayores de 65 años. Este escrito busca contribuir al conocimiento histórico salvadoreño y, en particular, a visibilizar el papel que algunas mujeres desempeñaron en la sociedad salvadoreña de mediados del siglo XX. Se inicia mostrando la metodología, luego se presenta la discusión de hallazgos y, finaliza, ofreciendo conclusiones sobre la temática abordada.

Metodología

El presente artículo es el resultado de un estudio cualitativo descriptivo enfocado en la participación política de las mujeres a mediados del siglo XX en El Salvador. La investigación se realizó empleando el método histórico, propuesto por el historiador Ciro Cardoso, que contempla cinco etapas (Cardoso, 2000, p. 164-190). El proyecto inició con el establecimiento de los instrumentos para la recolección de fuentes; posteriormente, se realizó un estado del arte para identificar los vacíos historiográficos que permitirían plantear nuevos hallazgos en torno al tema. Los siguientes pasos fueron la

recolección de fuentes en el Archivo General de la Nación, bibliotecas públicas y privadas, y la elaboración de tres entrevistas a mujeres. Finalmente, se realizó el análisis de la información recogida para plantear los resultados.

Discusión

Cuando se instauró el Estado salvadoreño, a inicios de la década de 1840, se consolidó una Constitución que otorgaba la ciudadanía a los hombres, aunque incluso a ellos, se les limitaba al acceso al poder económico. El artículo 5 señalaba que “son ciudadanos todos los salvadoreños mayores de veintiún años que sean padres de familia, o cabezas de casa, o que sepan leer y escribir, o que tengan la propiedad que designa la ley” (Constitución de 1841).

En 1871, los liberales ascendieron al poder en El Salvador. A raíz de ello, se iniciaron las denominadas reformas liberales, mediante las cuales hubo transformaciones a nivel político, económico y social, lo que permitió concretar un amplio proyecto de nación. En el marco de estas reformas, las mujeres se mantuvieron subyugadas a la tutela masculina. Tal como señala Eugenia Rodríguez, estas “contribuyeron a la vez a redefinir las relaciones y las identidades de género, y a reforzarlas bajo los mandatos del “orden” patriarcal y heterosexual” (Rodríguez, 2014, p. 250). En otras palabras, la mujer era vista como un ser que tenía sentido en función del hombre. La premisa de la República giraba en torno a la división de roles genéricos, en la que hombres y mujeres tenía atribuciones diferentes.

“La política, la administración y otros

aspectos públicos debían ser ejercidos por los hombres, quienes gozaban de la ciudadanía y tenían las facultades para desempeñarse en dichos cargos.”

Las mujeres, en cambio, debían relegarse al ámbito privado. Este discurso se mantuvo vigente durante el siglo decimonónico, y solamente empezó dar muestras de cambio en ciertos ámbitos de la sociedad en el siglo XX, siendo el más representativo el ámbito de la educación (Vásquez, 2014).

Durante el siglo XIX, la educación en el Estado salvadoreño fue segregada, es decir que las niñas tuvieron espacios limitados para recibir instrucción pública (Flores, 2013, p. 86). El acceso a las escuelas para las niñas fue dándose de manera paulatina, conforme fueron cambiando las políticas educativas del Estado. Lo anterior es una muestra de que los espacios donde podía desenvolverse el sexo femenino, independientemente de su nivel etario, estaba supeditado al discurso republicano de la época. La educación de las niñas fue un espacio donde se reproducía la premisa de que debían instruirse para los papeles que en el orden republicano debían cumplir: madres, esposas y cuidadoras. De tal forma que “en la escuela se concretizaba una política educativa que estaba destinada a formar a las niñas para el espacio privado” (Flores, 2013, p. 92). Este tipo de educación segregada cambió en la primera década del siglo XX, cuando se fundaron las primeras escuelas mixtas.

Primeros atisbos del voto femenino

A finales del siglo XIX, las mujeres no tenían derecho al sufragio, es decir que no podían votar ni ser elegidas para cargos de elección popular. La Constitución de 1886, que fue un modelo de carta magna liberal, se mantuvo vigente desde el último cuarto del siglo XIX hasta la década de 1930. Esta Constitución manifiesta: “se define la ciudadanía por ser mayor de 18 años, por estar casado o por tener título literario, aunque no fuera mayor de 18 años” (Flores, 2013, p. 98).

A principios del siglo XX, en la región centroamericana se vivió un contexto político particular. En esa época se reactivó el proyecto que pretendía unificar a los países que antiguamente fueron las provincias centroamericanas. La nueva República llevaría el nombre de Federación de Centroamérica (Acuña, 1993, pp. 243-244). Al echar andar la Federación, una de las primeras acciones fue redactar la Constitución para definir los principios fundamentales del Estado. La Constitución fue decretada el 15 de septiembre de 1921, fecha en que se cumplía el primer centenario de la firma de la Independencia Centroamericana. Los países que habían ratificado la Federación, Honduras, El Salvador y Guatemala, hicieron planes para elegir una Asamblea, en el mismo momento en que se había enviado a un representante federal que buscaba el reconocimiento diplomático de los Estados Unidos de América. Sin embargo, a raíz del golpe de Estado en Guatemala, en diciembre de 1921, esta nación rechazó continuar en la Federación (Acuña, 1993, pp. 244-245). Este hecho dio por culminado todo esfuerzo e intento de proyecto federal.

Durante la elaboración de la Constitución se hizo manifiesta la necesidad de otorgar el sufragio a las centroamericanas, ya que ningún país del istmo había aprobado la ciudadanía para ellas. Previamente al proyecto federal, algunas mujeres salvadoreñas enarbolaban la causa unionista, misma que se vinculaba con la lucha por el derecho al voto femenino. En varias localidades salvadoreñas surgieron centros femeninos de propaganda unionista, entre los que destacan las ciudades de Santa Ana, Chalchuapa y Santa Tecla. Hubo tres mujeres sobresalientes de todo el grupo: Victoria Fortín Magaña, Rosa Amelia Guzmán y Prudencia Ayala (Salamanca, 2023, p. 70).

Héctor Lindo Fuentes señala que, en febrero de 1921, luego de la aprobación del pacto de Unión: “Ayala había presentado la moción de que la Constitución de la República Federal otorgara a las mujeres el derecho al voto” (Lindo Fuentes, 2021, p. 202). Los tres países ratificantes, El Salvador, Guatemala y Honduras, nombraron “diputados para una Asamblea Constituyente que comenzó sus sesiones en el Teatro Nacional de Tegucigalpa el 20 de julio [de 1921]” (Lindo Fuentes, 2020, p. 63). Finalmente, la Constitución decretó en el artículo 29 que:

“Podrán ejercer el derecho de sufragio las mujeres casadas o viudas mayores de 21 años, que sepan leer y escribir; las solteras mayores de 25 que acrediten haber recibido la instrucción

primaria, y las que posean capital o renta en la cuantía que la Ley Electoral indique (Constitución política de la República de Centroamérica de 1921).”

En los pocos meses que funcionó la Federación, de septiembre a diciembre de 1921, las mujeres centroamericanas tuvieron la posibilidad de inscribirse como ciudadanas en las municipalidades en las que tenían sus domicilios y de esa manera participar en las elecciones que se llevaron a cabo a finales de octubre de ese año. En algunas municipalidades salvadoreñas:

causó revuelo la llegada de mujeres que, en el poco tiempo disponible, aventurándose en medio de los aguaceros, se habían registrado como ciudadanas y por lo tanto exigieron que se les permitiera votar.

“Fueron las primeras latinoamericanas que votaron amparadas por la ley (Lindo Fuentes, 2021, p. 258).”

Organizaciones de Mujeres en la Década de 1940

Desde diciembre de 1931 hasta mayo de 1944, El Salvador estuvo gobernado por el general Maximiliano Hernández Martínez, quien ascendió a la presidencia mediante un golpe de Estado. Durante este periodo, las mujeres no gozaban del derecho al sufragio. Sin embargo, en esa época algunas sí tuvieron participación política en otros ámbitos. Cabe destacar que, a nivel teórico, el término de participación

política, hace alusión a “un conjunto de actividades y comportamientos que, aunque relacionados, tienen diferentes causas y consecuencias. Entre estas actividades y comportamientos, la pertenencia a grupos con objetivos políticos constituye en sí misma una forma de participación política” (Morales, 2001, pp. 153-154). En ese sentido, esta categoría hace referencia también a la participación en organizaciones o grupos sociales, cuyos fines podrían ser políticos o en aras de incidir en la política de una sociedad. Cabe mencionar que el contexto político salvadoreño de los años treinta, estuvo marcado por la autoproclamación de la candidatura a la presidencia de Prudencia Ayala en 1930. Ayala fue una mujer campesina nacida en Sonsonate, quien desde su juventud alzó la voz a través de sus escritos y pugnó tempranamente por la obtención del voto femenino (Navas, 2011, pp. 301-310). Aunque la institución electoral de la época no le permitió participar en la contienda, Ayala dejó una profunda huella en el imaginario femenino salvadoreño.

A finales de la década de los treinta, en la búsqueda por mantenerse en el poder, Hernández Martínez convocó a una Asamblea Constituyente que redactó una constitución que entró en vigencia en enero de 1939. Este documento, además de servir como medio para reelegirse, “dio el reconocimiento expreso de que la mujer salvadoreña tenía derecho al voto”, ya que “calificó como ciudadanas a las casadas o profesionales mayores de 25 y a las solteras sin profesión mayores de 30” (Castellanos, 2001, p. 138). Sin embargo, tal como señala Sonia Ticas: “la enmienda constitucional que reconocía el sufragio femenino no llegó a reglamentarse en las leyes secundarias” (Ticas, 2022, p. 85). De tal

manera que, en el contexto político del Martinato, las mujeres tampoco pudieron acceder al sufragio.

En la década de 1940, se fundaron tres organizaciones de mujeres en El Salvador: Frente Democrático Femenino, la Asociación de Mujeres Democráticas de El Salvador y la Liga Femenina Salvadoreña. A principios de 1944, diversas organizaciones sociales colocaron en sus agendas de trabajo demandar la renuncia del gobernante salvadoreño, debido a la represión y autoritarismo que este ejercía. En ese contexto, surgió el Frente Democrático Femenino que

“tenía como objetivo promover la incorporación de las mujeres de los distintos estratos sociales a la lucha por los cambios, las reformas democráticas al sistema político y la demanda por la renuncia de Martínez”

(Navas, 2012, p. 109). Los cambios más importantes que se buscaban alcanzar a través de los movimientos sociales eran “la reforma del sistema político y la instauración de la democracia” (Navas, 2012, p. 110), con lo que se pretendía generar un ambiente más estable a nivel político y social. Dicha organización fue respaldada por mujeres intelectuales de la época, entre ellas Matilde Elena López. La escritora propuso fundar un medio escrito en el cual se diera a conocer el trabajo que realizaban y divulgar el compromiso por los cambios sociales

con los que había surgido. De este modo, el Frente fundó la publicación *Mujer Demócrata* que estuvo dirigido por López, quien se encargaba de la redacción. López también se vinculó con otras organizaciones en el contexto próximo al fin del Martinato (Ticas, 2011). Cabe señalar que la renuncia de Martínez se dio en mayo de 1944, a raíz de la huelga de brazos caídos.

En 1945 surgió la Asociación de Mujeres Democráticas de El Salvador. Dicha “organización estaba marcada por la coyuntura política del momento” y “estableció un órgano divulgativo que se denominó *Tribuna Femenista*” (Navas, 2012, p. 110). La publicación surgió el 4 de febrero del mismo año, y se fundó como un periódico de orientación democrática y cultural, que estuvo a cargo de Rosa Amelia de Guzmán y Ana Rosa Ochoa (Navas, 2012, p. 91). En el primer número de la publicación, Guzmán destacaba que “La Tribuna Femenina, inicia sus labores periodísticas llena de fé (sic.) y de noble entusiasmo” y que:

procuraremos encauzar la educación cívica de la mujer salvadoreña por senderos limpios y nobles a fin de que ella, que tan altas pruebas a dado a la nación de su desinterés y patriotismo pueda en todo momento responder al llamado del deber y ya mejor preparada en el conocimiento de sus derechos pueda ir a la conquista legítima de ellos (Iraheta, 2013, p. 185).

Debe señalarse que el contexto internacional de la época fue importante para el avance de la lucha por los derechos políticos femeninos, ya que en junio de 1945 se firmó la Carta de las Naciones Unidas en Estados Unidos, que fue una declaración de igualdad entre hombres y mujeres propuesta por las Naciones Unidas, entre abril y junio

de ese año, y a la que se adscribió el gobierno salvadoreño (Heraldo Femenino, Año I, No. 6, p. 7).

Liga Femenina Salvadoreña y el Otorgamiento al voto Femenino

La Liga Femenina Salvadoreña fue la organización de mujeres que tuvo un papel destacado en el otorgamiento del voto femenino en El Salvador. La organización surgió motivada por un hecho violento cometido contra una joven en Santa Tecla, en 1947. A raíz de ese hecho, un grupo de mujeres decidieron fundar “una asociación para iniciar tan ardua lucha a favor de los derechos humanitarios y civiles de la Mujer y el Niño, en el Liceo 14 de abril, propiedad de la profesora y consorcista Tránsito Huezo Córdova de Ramírez”. Acordaron así “fundar la Liga Femenina Salvadoreña, el 20 de mayo de 1948” (Navas, 2011, p. 312).

La Liga se fundó por un grupo de mujeres, entre las que figuraban: “Tránsito Huezo Córdova, Ana Rosa Ochoa, Rosa Amelia Guzmán (después, “de Araujo”), María Solano viuda de Guillén, Laura de Paz,” (ASPARLEXSAL, pp. 21-22). En el artículo 29 de los estatutos quedó establecido que:

es una entidad de carácter permanente y su labor se extenderá a través de toda la República y países de Centro América por medio de agrupaciones filiales organizadas por Delegaciones autorizadas y después de la debida aprobación en Junta General” (La Prensa Gráfica, 29 de marzo de 1952, p. 3).

Algunas fundadoras de la Liga habían pertenecido a otras organizaciones de mujeres fundadas en años previos; por ejemplo, Rosa Amalia Guzmán había formado parte de la Asociación de Mujeres Democráticas. Los objetivos

principales de la organización eran “la búsqueda del reconocimiento al derecho al voto en la Constitución de 1950. Que la enseñanza impartida por el Estado, además de ser gratuita, fuera laica. Que se reconocieran los derechos de los hijos nacidos fuera del matrimonio” (Navas, 2011, p. 311).

La organización fundó su propio órgano de difusión al que nombraron *Heraldo Femenino*. En dicha publicación se daban a conocer actividades y se difundía su trabajo para lograr la adhesión de más mujeres en el territorio salvadoreño (Heraldo Femenino, Año I, No.6, p. 2). El periódico fue dirigido por Ana Rosa Ochoa. La Liga buscó extender su labor en toda la República, para 1950 ya se habían organizado tres filiales en el departamento de Usulután (Heraldo Femenino, Año I, No. 8, p. 7).

La época en que se fundó la organización fue una etapa de cambios políticos en El Salvador, ya que en diciembre de 1948 se dio el golpe de Estado a Salvador Castaneda Castro, acto que fue conocido como la Revolución de 1948. A partir de este hecho se instauró en el poder el Consejo de Gobierno Revolucionario, que planteó la instalación de una Asamblea Constituyente para elaborar una constitución en consonancia con el nuevo rol del Estado. En ese contexto, la Liga Femenina solicitó al Dr. Reynaldo Galindo Pohl, diputado de la Constituyente, que presentara la iniciativa de ley para otorgar los derechos políticos de las mujeres. Candelaria Navas retoma las palabras de Hilda Navas, quien manifestó que “ya en plenaria hubo muchos debates, unos acalorados, otros conscientes, después de enjundiosas deliberaciones” (Navas, 2011, pp. 312-313), esto ocurrió previamente a que se

aprobara el artículo referente al voto.

En la Ley Transitoria Electoral que fue dictada por el Consejo de Gobierno, en enero de 1950, se planteó una discriminación en torno a los derechos de las mujeres. La ley manifestaba que solamente podrían ser electos a cargos públicos los salvadoreños de sexo masculino. Lo anterior causó indignación en la organización, lo cual “fue motivo para preparar acertados argumentos, así como para dirigir sus gestiones y peticiones a los diputados” (Navas, 2011, p. 314). Se eligió a Rosa Amelia Guzmán como la comisionada, quien presentó una detallada exposición en los debates que se suscitaron en la Asamblea.

El sociólogo británico Thomas H. Marshall sostiene que la ciudadanía es “aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” y proporciona “una medida más acabada de igualdad, un enriquecimiento del contenido de ese estatus y un aumento del número de los que disfrutan de él” (Marshall y Bottomore, 1998, p. 37). A partir de este planteamiento, la ciudadanía se entiende como el máximo estatus que la comunidad da a algunos de sus integrantes y en ella se distinguen, además, tres elementos sustantivos: civil, político y social. En el caso salvadoreño, las mujeres obtuvieron la ciudadanía, es decir los derechos políticos, en la Constitución de 1950, cuyo artículo 2 estableció que “son ciudadanos todos los salvadoreños, sin distinción de sexo, mayores de dieciocho años” (Constitución de la República de El Salvador de 1950). Mediante ese artículo ninguna ley secundaria podría restringírseles. La Constitución entró en vigencia el 14 de

septiembre de ese año.

A partir de la obtención del voto femenino, la Liga siguió trabajando por el cumplimiento de los derechos recientemente conquistados. En ese sentido, Ana Rosa Ochoa insistió en la necesidad de nombrar personas idóneas para la revisión de las leyes secundarias y colocarlas en “completa armonía con los nuevos principios democráticos que la nueva Constitución sustentaba” (Heraldo Femenino, Año I, No. 10, p. 1). El discurso que enarboló la Liga se enfocó en incentivar a las mujeres para que participaran en la política. En uno de los números de su publicación sostenían:

“Mujercita, ¿Qué vas a hacer con el voto? No debes contentarte con ser electora, sino propulsar por ser elegida”,

consideraban que había una estrecha vinculación entre los derechos políticos y los civiles, “pues aun cuando la mujer tenga el derecho de emitir su voto, se encontrará obligada a satisfacer a las demás aspiraciones femeninas”, por lo que la ciudadana salvadoreña podía ya, sin trabas de ninguna ley, “ser tutora, mandataria jurídica o diputada, lo que ella quiera ser” (Heraldo Femenino, Año I, No. 8, p. 1).

Primeras Mujeres Electas en la Década del Cincuenta

A partir de la entrada en vigencia de la Constitución de 1950, las mujeres pudieron emitir el sufragio por primera vez, sin ningún tipo de restricciones, en las elecciones posteriores a esa fecha, es

decir en las de 1952. En ese contexto de elecciones, la Liga Femenina hizo un llamado a las mujeres para que buscaran una postulación para cargos de elección popular, pues la organización “vería con mucho agrado que fueran candidatos a Diputados: mujeres, pues estas velarían mejor por los intereses de la mujer y el niño” (La Prensa Gráfica, 29 de marzo de 1952, p. 18). Cabe aclarar que los periodos legislativos de esa época eran solamente de dos años, y las elecciones legislativas y municipales se realizaban por separado.

En 1952, hubo elecciones legislativas y municipales. En marzo de ese año, el Consejo Central de Elecciones emitió un manifiesto en el que hizo un “llamamiento a la ciudadanía, para que tome muy en cuenta que la participación activa de la mujer salvadoreña demanda, exige, ahora más que nunca, un elevado nivel en las justas políticas” (La Prensa Gráfica, 26 de marzo de 1952, p. 23). Las elecciones legislativas se llevaron a cabo los días 11, 12 y 13 de mayo, en todo el territorio nacional. La prensa salvadoreña de esos días informó sobre la asistencia de algunas mujeres a las urnas. En dichas elecciones no resultó electa ninguna mujer como diputada. Ese año, el partido oficialista, Partido Revolucionario de Unificación Democrática, PRUD, ganó los 54 escaños del congreso. Cabe mencionar que el contexto de elecciones de esos años estuvo marcado por la hegemonía prudista; por lo que, en varias elecciones de la década, fue usual que los partidos de oposición se retiraran de las elecciones y denunciaran fraudes (Cáceres, 2019).

Las elecciones para consejos municipales se desarrollaron los días 6 y 13 de julio. El 6 se realizaron en San Salvador, La Paz, San Vicente, Cuscatlán, Cabañas, Chalatenango y La Libertad; y el 13 en los demás departamentos (La Prensa Gráfica, 13 de julio de 1952, p. 3 y 19). Estas elecciones marcaron un hito en la participación política de las mujeres, ya que resultó electa la primera alcaldesa en El Salvador; se trató de doña Rosario Lara viuda de Echeverría, quien ganó las elecciones con la bandera del PRUD en el municipio de Berlín, en Usulután. Junto a la alcaldesa, también resultaron electas otras mujeres para ocupar cargos de regidoras en diversas municipalidades. El cuadro 1 muestra los nombres y cargos de estas mujeres.

Tabla 1

Mujeres en lucha”, La Prensa Gráfica

Nombre	Cargo	Municipio
Rosario Lara viuda de Echeverría	Alcadesa municipal	Berlín
Margoth O’Connor de Lewy Van-Severén	Quinta regidora	San Salvador
Blanca de Méndez	Octava regidora	San Salvador
María Socorro Palma	Cuarta regidora	Mejicanos
Pikar Bertha Miranda	Quinta regidora	Cojutepeque
Lucía Montoya de Serrano Piche	Segunda regidora	Zacatecoluca
Lecticia Portillo de Hernández Pineda	Quinta regidora	San Miguel
Alicia Pineda	Tercera regidora	San Francisco Gotera
Rosa Ramos de Uriarte	Segunda regidora	Coatepeque
Zita Modenessi	Segunda regidora	Armenia

Nota. Elaboración propia

El 16 de agosto, el Subcomité del PRUD de la ciudad de Berlín realizó un homenaje en honor a la alcaldesa electa (La Prensa Gráfica, 30 de agosto de 1952, p.12). Una delegación de la Liga Femenina, encabezada por doña Mercedes Maití de Luarca, participó en dicho homenaje. A inicios de septiembre, se informó que la alcaldesa electa había empezado sus funciones y en la primera sesión celebrada por el consejo municipal se autorizaron sus primeras gestiones (La Prensa Gráfica, 4 de septiembre de 1952, p. 2).

En el año de 1954, se desarrollaron elecciones municipales y legislativas. Las mujeres también emitieron el sufragio en dichas jornadas. Las elecciones para diputados se realizaron del 2 al 4 de mayo. Los medios destacaron que el numero de votantes “ha sido en esta ocasión bastante reducido, probablemente por la falta de contienda entre bandos, ya que en esta ocasión toma parte solamente el Partido Revolucionario de Unificación Democrática” (El Diario de Hoy, 4 de

mayo de 1954, p. 3). Tal como señala Roberto Turcios, en esa época “las contiendas electorales se convirtieron en una muestra de la arbitrariedad, tanto porque la actividad opositora no gozaba de garantías, como porque se irrespetaban flagrantemente los procedimientos establecidos por la ley” (Turcios, 2003, p. 68). De tal manera que el sistema electoral se prestaba para múltiples artimañas a favor del oficialismo. En ese año se trató de elecciones con poca afluencia ya que, según datos brindados en la prensa escrita, de un total de 1,047,358 personas inscritas en los padrones electorales, solamente 631,910 personas emitieron el sufragio, equivalente al 60.33 % (El Diario de Hoy, 5 de mayo de 1954, p. 23).

El año de 1956 fue un año de intensa actividad electoral en El Salvador, pues se celebraron las elecciones presidenciales, legislativas y municipales, en ese orden cronológico. La contienda presidencial se realizó el 4 de marzo, resultando electo el general

José María Lemus, bajo la bandera del PRUD. Tal como había ocurrido en elecciones anteriores, la jornada de ese año estuvo marcada por “unas elecciones viciadas por la imposición del partido oficial” (Turcios, 2017, p. 24). El 13 mayo, se desarrollaron las elecciones legislativas. A pesar del contexto político, plagado de irregularidades, esas elecciones fueron históricas al resultar electas las primeras tres diputadas salvadoreñas. Los partidos contendientes fueron el oficialista PRUD y el Partido Nacional (PAN), ambos partidos incluyeron como candidatas a ocupar una diputación a mujeres. Las candidatas por el PRUD fueron “María Isabel Rodríguez, Blanca de Méndez, Rosa Amelia Guzmán de Araujo, Carmela de Calderón González, Bertila de Valle y Leticia Portillo de Hernández” (Iraheta, 2013, p. 174). Cabe mencionar que Leticia Portillo se había desempeñado con anterioridad como regidora en la alcaldía de San Miguel. Por el PAN, fueron postuladas “María Antonieta Rodríguez de Arévalo, Concepción Nolasco, Ana Margoth Aguirre, Coralía de Monterrey Sol y María Enma Batres” (Iraheta, 2013, p. 175). En el caso de las candidatas del PRUD, se cuenta con información de las tres mujeres que finalmente resultaron electas, de las otras que aparecen enlistadas no se ha encontrado mayor referencia sobre su participación electoral. Resulta similar para el caso de las candidatas del PAN, ya que tampoco se cuenta con el registro, ni en periódicos ni en fuentes de la época, sobre su participación.

Las diputadas electas fueron Blanca Alicia Ávalos de Méndez, María Isabel Rodríguez y Rosa Amelia Guzmán. Ellas asumieron sus cargos, junto a los 51 diputados hombres, el 1 de junio de 1956. En la sesión inicial de dicha legislatura, Ávalos declaró:

En primer lugar, debo mencionar el hecho muy significativo, de que se le está dando cumplimiento a la Constitución Política al incorporar a la mujer en los cargos públicos de la nación, haciéndola también responsable con el devenir histórico de El Salvador y que expresa de una manera elocuente como nosotros los salvadoreños no hacemos ya discriminaciones para la mujer. Por mi parte desde mi puesto en la Asamblea Legislativa lucharé con empeño para que esta evolución en la vida de la mujer no se detenga nunca, y que, en lo sucesivo, se dé mayores facilidades a las mujeres para que a la par del hombre comparta como ciudadana sus deberes y derechos constitucionales (El Diario de Hoy, 2 de junio de 1956, p. 16).

Anteriormente a su elección como diputada, Blanca Ávalos fue regidora de San Salvador y, en junio de 1955, fue nombrada alcaldesa interina de la capital, en ausencia del alcalde Pedro Escalante Arce (Iraheta, 2013, p. 192). Por su parte, Rosa Amelia Guzmán, previamente a ser diputada, tuvo una destacada participación en la Asociación de Mujeres Democráticas de El Salvador, tal como se mencionó en párrafos anteriores. Gracias a ella, otras mujeres se incorporaron a las filas de la asociación. Asimismo, se desempeñó como directora de Tribuna Feminista, órgano de difusión de dicha organización. Además, en el historial de lucha de Guzmán, resalta su vinculación con Prudencia Ayala. Ambas mantuvieron una fuerte amistad en la década de 1920. En 1919, ambas hicieron un viaje a caballo hacia Guatemala, que fue narrado por Ayala en uno de sus libros (Salamanca, 2023, p. 64).

La doctora María Isabel Rodríguez fue otra de las primeras diputadas. En esa

época, era muy conocida en el gremio médico del país. En entrevista personal ella manifestó que “nunca me inscribí en el partido, pero tenía simpatía”, refiriéndose al PRUD. Sin embargo, se involucró en el ámbito político “por una serie de circunstancias de personas que me conocían, que conocían a mis parientes que me fueron empujando, diría yo” (Rodríguez, 2024), al punto de decidirse a la postulación. Manifiesta que en esa época tenía interés en mejorar las cosas en El Salvador, y a eso se debió su decisión de involucrarse en política. La participación de la doctora María Isabel como diputada fue un caso particular, ya que presentó su renuncia antes de finalizar su periodo legislativo. Por lo tanto, se desempeñó en el cargo solamente por siete meses, de junio de 1956 a enero de 1957.

Al echar un vistazo a esos meses en que fungió como diputada, la doctora manifiesta que guarda pocos recuerdos de esa etapa de su vida:

Yo no tengo en mi memoria, no tengo el impacto del trabajo en la Asamblea en esos días. ¿Qué sería? Que no tuve una participación como yo hubiese querido. ¿Por qué? No lo sé, a grado tal que no tuve el estímulo. Yo siempre había pensado que la Asamblea Legislativa, en particular la participación de la mujer en la Asamblea, era muy importante. Sin embargo, yo no recuerdo de mi trabajo en la Asamblea esa participación activa, decisiva, comprometida que yo había soñado. ¿Por qué razón? Estaba viviendo un momento difícil de mi vida, en el sentido de que tenía muchos campos de trabajo en los que yo estaba trabajando, escribiendo. Ya tenía unas líneas de trabajo que me obligaban, me quitaban el tiempo, es decir, yo estaba como orientada a una carrera científica (Rodríguez, 2024).

Lo señalado por la doctora hace constar que, a pesar de su interés por aportar en la Asamblea, era mayor su pasión por el ámbito científico y académico. Por tal razón destaca “yo puedo decir que cuando estaba en la Asamblea tenía también una demanda científica, demanda educativa que me hacía pensar que no estaba haciendo lo que debía hacer”. Aunado a ese sentimiento por su papel desempeñado en la Asamblea, a finales de 1956 le ofrecieron una oportunidad laboral en la Universidad de Washington. Ella recalca que “era una oferta de trabajo. Era un trabajo en el área cardiovascular... Un trabajo de una investigación muy crítica, investigación sobre un campo nuevo y el director del proyecto, que era al mismo tiempo el decano de Medicina de la Universidad de Washington, me planteaba cuál era el atractivo” (Rodríguez, 2024). A raíz de lo anterior, la doctora Rodríguez presentó su renuncia a la Asamblea a finales de 1956, que fue admitida el 11 de enero de 1957 (La Prensa Gráfica, 12 de enero de 1957, p. 2 y 7). La prensa de la época señaló que la renuncia se debía a que proseguiría sus estudios en el país norteamericano, sin embargo, queda claro que fue por una cuestión científica y laboral. Aunque su participación como diputada fue corta, sin duda la decisión de vincularse al área científica le abrió otros espacios que la llevaron a convertirse años más tarde en la primera mujer rectora de la Universidad de El Salvador y en alcanzar muchos otros logros en el área científica.

Las últimas elecciones que se realizaron en 1956 fueron las municipales, específicamente el 1 de julio. En estas también hubo participación de mujeres para cargos públicos. A finales de mayo, los candidatos municipales de San Miguel por el PRUD se apersonaron al local del

partido en dicha ciudad. Entre el grupo de candidatos estaban “doña Juana de Guerrero nominada para alcalde de Chinameca y la Sra. Isabel Rosales, miembro concejil de la misma población”, así como “doña Francisca Ortiz, alcalde de San Rafael Oriente que nuevamente ocupará el mismo cargo” (El Diario de Hoy, 2 de junio de 1956, p. 17). El Consejo de Elecciones informó que entre los candidatos municipales por las cabeceras departamentales estaba una mujer, la Sra. Lucía Montoya de Serrano Piche, quien en 1952 se había desempeñado como regidora en dicha municipalidad (El Diario de Hoy, 3 junio de 1956, p. 20). La prensa escrita informó que al igual que la mayoría de elecciones de esa década, en dicha jornada había participado en la mayoría de municipalidades solamente el partido oficialista, PRUD.

En 1958, se realizaron elecciones para diputados y consejos municipales. Ese año resultaron electas solamente cuatro mujeres diputadas: 2 propietarias y 2 suplentes. Las diputadas propietarias fueron Blanca Ávalos de Méndez, por San Salvador, que fue reelecta para el cargo; y Antonia Portillo de Galindo, por el departamento de La Paz. Las diputadas suplentes fueron Angélica Vidal de Najarro, por San Salvador; y Bertila de Valle, electa por San Miguel (Asamblea Legislativa, 2006, p. 79-82). Las siguientes elecciones se llevaron a cabo el 24 de abril de 1960, tanto las elecciones municipales y legislativas se realizaron en el mismo día. En dichas elecciones participaron los partidos PRUD y Partido Acción Renovadora (PAR). Para esa legislatura, que comprendería de 1960 a 1962, resultaron electas cinco mujeres como diputadas, entre propietarias y suplentes (Asamblea Legislativa, 2006, p. 85-87)

La participación política de las mujeres, a partir de la obtención del sufragio femenino, se desarrolló paulatinamente. Debido a la poca visibilización de las mujeres, tanto en la documentación oficial como en otras fuentes de la época, es difícil rastrear a cabalidad cómo ejercieron el voto las mujeres en los primeros años; no obstante, al día de hoy, algunas mujeres nacidas en la década de los cuarenta o cincuenta conservan recuerdos de cuando sus madres ejercieron el sufragio a mediados del siglo pasado. Así, por ejemplo, lo señala Candelaria Navas, quien recuerda que en la década del cincuenta su

“mamá votaba, pero votaba lo que mi papá decidía, por el candidato que mi papá votaba mi mamá votaba.(Navas, 2024).

Ella, por su parte, emitió el voto por primera vez a mediados de los sesenta, cuando ya estaba casada. Navas es enfática en señalar que “cuando yo hablo de la construcción de la ciudadanía de las mujeres, ese fue un eslabón fuerte. Digamos, el primer eslabón fue el voto.

“El segundo eslabón fue cuando las mujeres participamos en las organizaciones mixtas, a nivel de movimiento social” (Navas, 2024).

Al interior del país, la participación de las mujeres se fue ampliando gradualmente en las décadas posteriores a 1950. Ana Julia Castro,

maestra usuluteca, recuerda que en 1964 cuando ella tenía ocho años, su mamá “sí iba a votar, mi mamá y mi papá, eso oíamos nosotros; y ya cuando estaba adolescente, pues sí, ya se mencionaba que ellos iban a votar”. Asimismo, recuerda que “oía hablar de las campañas políticas, que un partido, que el otro”, cuando ella “ya tenía noción, pero estábamos hablando del 68 al 70, más o menos” (Castro, 2024). Ella ejerció el voto por primera vez en la década de los setenta “cuando ya había cumplido 18 años, ya estaba yo en bachillerato, verdad”, y menciona que “fuimos a votar con mi mamá, mi papá, y era por el PDC, porque mi familia se caracterizó siempre por estar en el partido de oposición” (Castro, 2024). Con mayor énfasis recuerda que en Usulután se empezaron involucrar mujeres en el ámbito político de la oposición a finales del setenta e inicios de los ochenta, entre las mujeres que mencionó en la entrevista resaltó la maestra Ana Duarte, quien fue asesinada a principios de los ochenta, en los albores del conflicto armado salvadoreño.

Conclusiones

“La obtención del voto femenino para las mujeres salvadoreñas en la década de 1950 y su incorporación al ámbito político fue el resultado de un proceso que se inició desde principios del siglo XX.”

Como se observó en párrafos anteriores, la inquietud e interés de algunas mujeres en la causa femenina y

que estas logaran el derecho al voto fue el aliciente para que en la década del veinte se haya obtenido, de manera corta y temporal, tal derecho en el marco del proyecto federal. Sin embargo, el trabajo realizado por organizaciones como la Liga Femenina Salvadoreña, aunado al contexto internacional de la época, permitió que finalmente la Constitución del 50 otorgara plena ciudadanía a las mujeres. A partir de ese momento, fue cuestión de tiempo para ver cómo algunas mujeres se fueron involucrando, poco a poco, en el espacio político. A pesar del contexto electoral de la época, plagado de irregularidad por la hegemonía del PRUD, esos años fueron los primeros en los que las mujeres ocuparon cargos públicos, con lo cual algunas de ellas presentaron sus propios perfiles en sintonía con la esfera política salvadoreña.

Referencias Bibliográficas

Acuña, V. (1993). Historia general de Centroamérica. Las repúblicas agroexportadoras (Tomo IV). FLACSO.

Asamblea Legislativa. (2006). Historia del órgano legislativo de la República de El Salvador, 1824–2006. Asamblea Legislativa.

ASPARLEXSAL. (2011). Hacia la participación política de las mujeres en El Salvador. ASPARLEXSAL.

Cáceres, J. (2019). La revolución de los mayores. Universidad Nacional de Costa Rica.

Cardoso, C. (2000). Introducción al trabajo de la investigación histórica. Crítica.

Castellanos, J. (2001). El Salvador 1930–1960. Dirección de Publicaciones e Impresos.

Constitución política de la República de Centroamérica. (1921). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Constitución política de la República del Salvador. (1841). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

El Diario de Hoy. (1954, 4 de mayo). Absoluta calma en el segundo día de elección legislativa. p. 3.

El Diario de Hoy. (1954, 5 de mayo). 631,390 votos en la elección de diputados. pp. 2, 23.

El Diario de Hoy. (1956, 2 de junio). Candidatos a alcaldes hacen declaraciones en S. Miguel. p. 17.

El Diario de Hoy. (1956, 2 de junio). Optimismo y empeño entre los nuevos

diputados. pp. 2, 16.

El Diario de Hoy. (1956, 3 de junio). Candidatos a alcaldías en cabeceras departamentales. pp. 5, 20.

Flores, M. (2013). Del discurso a la política educativa dirigida a la mujer en El Salvador (1894–1924). En F. Viegas (Ed.), Historias de mujeres, mujeres de historia en El Salvador. ONU Mujeres El Salvador.

Heraldo Femenino. (1950, 10 de octubre). Indiferencia de la mujer ante sus propios problemas. Herald Femenino, 1(6), 2.

Heraldo Femenino. (1950, 10 de octubre). Las luchas de las mujeres para la conquista de sus derechos data de mucho tiempo. Herald Femenino, 1(6), 7.

Heraldo Femenino. (1950, 11 de noviembre). El voto de la mujer salvadoreña. Herald Femenino, 1(8), 1.

Heraldo Femenino. (1950, 11 de noviembre). Información del Seminario de Educación de Montevideo. Herald Femenino, 1(8), 7.

Heraldo Femenino. (1950, 16 de diciembre). Nuestra constitución política ante las leyes secundarias. Herald Femenino, 1(10), 1.

Iraheta, C. (2013). Primeras diputadas en la Asamblea Legislativa de El Salvador (1956–1958). En F. Viegas (Ed.), Historia de mujeres, mujeres de historia en El Salvador. Secretaría de Cultura de la Presidencia.

La Prensa Gráfica. (1952, 26 de marzo). Manifiesto del Consejo Central de Elecciones. pp. 2, 23.

La Prensa Gráfica. (1952, 29 de marzo). Interés femenino sobre el ejercicio de sus derechos. pp. 3, 18.

La Prensa Gráfica. (1952, 13 de julio). Municipalidades electas recibieron credenciales. pp. 3, 19.

La Prensa Gráfica. (1952, 28 de agosto). Mujeres en lucha. p. 7.

La Prensa Gráfica. (1952, 30 de agosto). Homenaje a una alcaldesa. p. 12.

La Prensa Gráfica. (1952, 4 de septiembre). La alcaldesa de Berlín comenzó ya sus labores. p. 2.

La Prensa Gráfica. (1957, 12 de enero). Una diputada renunció para continuar estudios. pp. 2, 9.

Lindo, H. (2020). Las salvadoreñas fueron las primeras latinoamericanas que votaron: 1921. *Realidad*, 156, 35–82.

Lindo, H. (2021). 1921: El Salvador en el año del Centenario de la Independencia. Editorial Delgado.

Marshall, T. & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza Editorial.

Morales, L. (2001). Participación política y pertenencia a grupos políticos: Los límites de las explicaciones individuales y la necesidad de considerar el contexto político. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 94, 153–184.

Navas, C. (2011). Pautas para estudiar el movimiento sufragista: (Voto femenino) en El Salvador. En X. Avendaño Rojas (Coord.), *Historia electoral en Centroamérica:*

Elecciones, organizaciones, políticas y ciudadanía (siglos XIX y XX). Lea Grupo Editorial.

Navas, C. (2012). Sufragismo y feminismo: Visibilizando el protagonismo de las mujeres salvadoreñas. Editorial Universitaria.

Rodríguez, E. (2014). Controlando y regulando el cuerpo, la sexualidad y la maternidad de las mujeres centroamericanas (siglo XIX e inicios del siglo XX). *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(11).

Salamanca, E. (2023). *Escible, crónica de una aventura unionista sufragista*. En P. Ayala (Ed.), *Escible*. Ediciones Amate Vos.

Ticas, S. (2011). Activismo político y poesía femenina en la década de 1940 en El Salvador. *Carátula*. <https://www.caratula.net/activismo-politico-y-poesia-femenina-en-la-decada-de-1940-en-el-salvador/>

Ticas, S. (2022). El sufragio femenino en El Salvador: Contextos nacionales e internacionales. *Meridional: Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 17, 71–99.

Turcios, R. (2003). *Autoritarismo y modernización*. Dirección de Publicaciones e Impresos.

Turcios, R. (2017). *Rebelión*. Ministerio de Educación.

Vázquez, O. (2014). *Mujeres en público*. UCA Editores.



Artículo Tres

El Ciclo PPDAC como Estrategia para Desarrollar el Pensamiento Aleatorio en Estudiantes de Básica Secundaria¹

The PPDAC Cycle as a Strategy to Develop Stochastic Thinking
in Middle School Students

1. Artículo resultado del proyecto de investigación. Fortalecimiento de los procesos matemáticos del pensamiento aleatorio en grados 6° y 7° básica secundaria del municipio de Montería.
2. Docente-investigador del departamento de Matemáticas y Estadística de la Universidad de Córdoba-Colombia. Licenciada en Matemáticas y Física. Magister en Ciencias Estadística. Doctora en Ciencias de la Educación.
3. Estadístico de la Universidad de Córdoba-Colombia. Estudiante de Ingeniería de Sistemas.
4. Docente-Investigador Corporación Unificada Nacional CUN - Montería- Córdoba-Colombia, Administrador de empresas. MBA Administración de negocios. Candidato a Doctor en Educación con énfasis en acreditación de instituciones de educación superior.

Juana Raquel Robles González²

jrobles@correo.unicordoba.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3088-5503>

Universidad de Córdoba

Jhon Jeiller Hoyos Vega³

jhoyosvega39@correo.unicordoba.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6239-0011>

Universidad de Córdoba

Juan Carlos Buendía Pastrana⁴

juan_buendia@cun.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5508-6150>

Corporación Unificada Nacional CUN

Recibido: 2 de febrero de 2025

Aceptado: 10 de febrero de 2026

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25782>

P.P: 45 - 70

*“La estrategia mejoró la enseñanza activa y
práctica, fortaleciendo el razonamiento,
comunicación y resolución de problemas
vinculados al pensamiento aleatorio en los
estudiantes evaluados.”*

Resumen:

El estudio buscó determinar la influencia de la estrategia mediada por la primera dimensión Wild and Phannkuch (problema, plan, datos, análisis y conclusiones -PPDAC-) en el desarrollo del pensamiento aleatorio en estudiantes de grados 6° y 7°. Con un enfoque cuantitativo y diseño de preprueba/postprueba de la forma O1 X O2; donde X es la estrategia aplicada en un grupo de cada grado en dos instituciones de Montería- Córdoba. Se diseñaron secuencias didácticas aplicando este ciclo con temas estadísticos descriptivos y se capacitaron docentes sobre la enseñanza de la estadística. Las pruebas estadísticas t-student y Wilcoxon para muestras pareadas reportaron un valor $p < 0.05$ para cada institución, evidenciando diferencia significativa entre antes y después de aplicar la estrategia, aumentando el número de preguntas acertadas en el posttest. La estrategia mejoró la enseñanza activa y práctica, fortaleciendo el razonamiento, comunicación y resolución de problemas vinculados al pensamiento aleatorio en los estudiantes evaluados.

Palabras Clave: Ciclo PPDAC, comunicación, enseñanza de la estadística, estrategia, pensamiento aleatorio, razonamiento, resolución de problemas

Abstract:

This study sought to determine the influence of a pedagogical strategy mediated by the first dimension of the Wild and Phannkuch framework (Problem, Plan, Data, Analysis, and Conclusions—PPDAC) on the development of stochastic thinking in 6th and 7th-grade students. A

quantitative approach with a pretest/posttest design of the form O1 X O2 was employed, where X represents the strategy applied to one group at each grade level across two educational institutions in Montería, Córdoba. Didactic sequences were designed using the PPDAC cycle focused on descriptive statistics topics, and teachers received specialized training in statistics pedagogy. Paired-samples t-tests and Wilcoxon signed-rank tests yielded a value of $p < 0.05$ for each institution, demonstrating a statistically significant difference between pre- and post-intervention scores, with an increased number of correct answers on the posttest. The strategy enhanced active, hands-on instruction, thereby strengthening reasoning, communication, and problem-solving skills associated with stochastic thinking among the evaluated students.

Keywords: PPDAC cycle, communication, statistics education, pedagogical strategy, stochastic thinking, mathematical reasoning, problem solving.

Introducción

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) en sus estándares básicos de competencia define al pensamiento aleatorio como aquel que resulta beneficioso cuando se deben tomar decisiones que implican incertidumbre debido a la falta de información, explicando que este se fundamenta en los conceptos de la probabilidad, la estadística descriptiva e inferencial. En este sentido, la probabilidad se torna muy importante en el proceso cognitivo de la toma de decisiones y por tanto crucial de aprender y desarrollar desde la educación para que los estudiantes comprendan que en el mundo real

existen diversas alternativas a una situación y se debe siempre elegir la que brinde mayor probabilidad de éxito (Duarte, 2018).

Con frecuencia aprender matemática y desarrollar un buen pensamiento aleatorio puede resultar difícil para algunos estudiantes debido a lo abstracto y desconectado de la realidad de algunos de los conceptos que se manejan. Casas (2017), sostiene que si el estudiante es capaz de atribuirle un significado al conocimiento entonces éste podrá aprenderlo con menor dificultad, por lo que hace hincapié en lo fundamental que se vuelve buscar un aprendizaje significativo para los estudiantes. Es común encontrar alumnos con pensamientos enraizados de que las matemáticas son solo para mentes excepcionales, olvidando que el aprendizaje de estas y el desarrollo del pensamiento aleatorio y crítico se consigue con la práctica y la prevalencia. De acuerdo con Pinzón (2016), existen vacíos de algunos tipos de pensamiento matemático, tal como el pensamiento aleatorio y el análisis de sistemas de datos;

dado que un buen desempeño teórico en las clases de estadística o matemáticas no aseguran que el estudiante aplique éstos conocimientos en la resolución de problemas de situaciones reales;

por lo que es importante destacar que las aplicaciones de competencias matemáticas tienen mayor importancia

en la solución de problemas. Para Suarez et al., (2020) el término competencia matemática se refiere a una “configuración psicológica compleja integrada por conocimientos matemáticos, habilidades, procedimientos y estrategias matemáticas” (p.121). Con respecto a esto, Godino et al., (2017), reconocen la importancia de una formación didáctica en los docentes para desarrollar en los estudiantes el pensamiento y competencias básicas en matemáticas.

Diferentes estrategias se han venido implementando para fomentar el desarrollo del pensamiento aleatorio en los estudiantes y para fortalecer en los docentes los conocimientos estadísticos, entre ellos se tiene el realizado por Rivas et al., (2013), un estudio mediado con una metodología didáctica basada en el uso de proyectos en un proceso formativo a futuros profesores sobre análisis de datos estadísticos. Por otro lado, es común encontrar falencias en los estudiantes en conceptos relacionados con la matemática y consecuentemente en el pensamiento aleatorio y en consideración a estudios como los de Jaramillo y Quintero (2014) y Quintero (2020), que demuestran que la aplicación de distintas estrategias didácticas desde un enfoque educativo de calidad promueve el desarrollo de las competencias matemáticas que un estudiante de básica secundaria debe adquirir. En el año 2021, Sierra y Robles evaluaron la influencia del aprendizaje colaborativo mediado por un ambiente de liderazgo en el desarrollo del pensamiento aleatorio con estudiantes de grado décimo de una institución educativa de carácter oficial en el departamento de Córdoba, concluyendo que la aplicación de la estrategia mejoró en el desarrollo del pensamiento en los estudiantes de la

institución educativa en estudio.

Por otro lado, las nuevas tecnologías permiten plantear escenarios y herramientas interactivas que facilitan la disposición de situaciones de incertidumbre donde los estudiantes junto con los docentes pueden discutir, explorar, analizar, ser críticos ante diferentes ideas y desarrollar un pensamiento flexible y abierto. Es así como Valero et al., (2022), realizaron un estudio sobre el desarrollo del pensamiento aleatorio en estudiantes de grado 8° de una institución en la ciudad de Montería-Córdoba implementando un entorno virtual de aprendizaje basado en un modelo de diseño instruccional, de cinco fases: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación (ADDIE). Entre los resultados en el grupo experimental se evidenció en el postest que el desempeño en las competencias de comunicación, razonamiento matemático y resolución de problemas mejoraron significativamente.

También se resalta el estudio realizado por Saire (2019), proponiendo la elaboración de una secuencia de aprendizaje, bajo el desarrollo del ciclo PPDAC denominada “estudio estadístico referido a hábitos de lectura”, donde analiza las soluciones dadas por estudiantes del primer año de educación secundaria al usar la lectura e interpretación de tablas de frecuencias para dar solución a la situación problemática planteada. El autor destaca la importancia del uso del PPDAC como herramienta didáctica para los maestros del nivel secundario a través del desarrollo y análisis de las tablas de frecuencias. Por otra parte, Advincula et al., (2021) realizaron un estudio para proponer una secuencia didáctica para

profesores de educación básica, con situaciones problema basada en la primera dimensión propuesta en el ciclo de investigación empírica o ciclo PPDAC, para desencadenar procesos de gestión de datos. Usaron el enfoque del pensamiento estadístico en la investigación empírica de Wild and Phannkuch (1999), bajo un enfoque cualitativo que buscaba validar la secuencia didáctica propuesta.

Por su parte, Morales (2023), en su estudio sobre la calidad didáctica de las matemáticas en Colombia señala que el país cuenta con un gran potencial para obtener un excelente rendimiento académico, en especial en el ámbito de las matemáticas, considerando que existen una gran cantidad de niños y jóvenes con un buen pensamiento aleatorio innato, que con enfoques pedagógicos de calidad pueden alcanzar niveles sobresalientes en esta área.

Referentes Curriculares

De acuerdo a los lineamientos curriculares (MEN,1998), propone tres grandes aspectos para un currículo armonioso en el quehacer matemático: Los procesos generales, los conocimientos básicos y el contexto. En cuanto a los procesos generales hacen referencia al aprendizaje y se relacionan con las actividades propias de hacer matemáticas, entre ellos se identifican: 1. El Razonamiento: La actividad matemática de razonar significa justificar el cómo y el porqué de los procedimientos que se ejecutan, se debe tener en cuenta la edad, el nivel de desarrollo de los estudiantes, y los logros alcanzados en un grado para que sean ampliados en grados superiores, lo cual implica partir de niveles informales de razonamiento en los grados inferiores. 2. La Resolución y Planteamiento de Problemas: Se tiene

en cuenta la formulación de situaciones en diferentes contextos, uso de diversas estrategias para resolver y generar un problema, y las diferentes interpretaciones que se pueden tener al plantear y solucionar un problema. 3. La Comunicación: Posibilita que los estudiantes adquieran seguridad para hacer conjeturas, argumenten y expliquen su forma de razonar, para tener un pensamiento crítico frente a lo que se realiza en un ambiente de aprendizaje (MEN, 1998).

Pensamiento Aleatorio y Sistema de Datos

Establece que para lograr su desarrollo se debe trabajar en ambientes reales y significativos haciendo uso del contexto para inferir críticamente frente a situaciones de incertidumbre o riesgo, debido a que los estudiantes tienen nociones de conceptos básicos de estadística los cuales son el punto de partida para afianzar los aprendizajes en este pensamiento. Así, como lo mencionan los Estándares Básicos de Competencias (EBC) (MEN, 2006, p.85), y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y (MEN, 2016), lo significativo en este pensamiento es que se ofrezcan las posibilidades para que se logren avances graduales en el desarrollo de habilidades necesarias en la solución de situaciones que requieran el dominio de conceptos y procedimientos asociados a la recolección y estudio de sistemas de datos estadísticos, buscando que los estudiantes planteen situaciones problemáticas que puedan ser analizadas por medio del tratamiento de datos (ordenar, agrupar, representar, y hacer uso de modelos y métodos estadísticos).

Estándares Básicos de Competencias grado 6° y 7°.

a) Comparo e interpreto datos

provenientes de diversas fuentes (prensa, revistas, televisión, experimentos, consultas, entrevistas)

b) Reconozco la relación entre un conjunto de datos y su representación

c) Interpreto, produzco y comparo representaciones gráficas adecuadas para presentar diversos tipos de datos (diagramas de barras, diagramas circulares)

d) Uso medidas de tendencia central (media, mediana, moda) para interpretar comportamiento de un conjunto de datos

e) Resuelvo y formulo problemas a partir de un conjunto de datos presentados en tablas, diagramas de barras, diagramas circulares

f) Predigo y justifico razonamientos y conclusiones usando información estadística.

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para grado 6°

a) Interpreta información estadística presentada en diversas fuentes de información, la analiza y la usa para plantear y resolver preguntas que sean de su interés (p. 50)

b) Compara características compartidas por dos o más poblaciones o características diferentes dentro de una misma población para lo cual seleccionan muestras, utiliza representaciones gráficas adecuadas y analiza los resultados obtenidos usando conjuntamente las medidas de tendencia central y el rango (p. 51).

Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para grado 7°.

“Plantea preguntas para realizar estudios estadísticos en los que representa información mediante histogramas, polígonos de frecuencia, gráficos de línea entre otros; identifica variaciones, relaciones o tendencias para dar respuesta a las preguntas planteadas” (p.57).

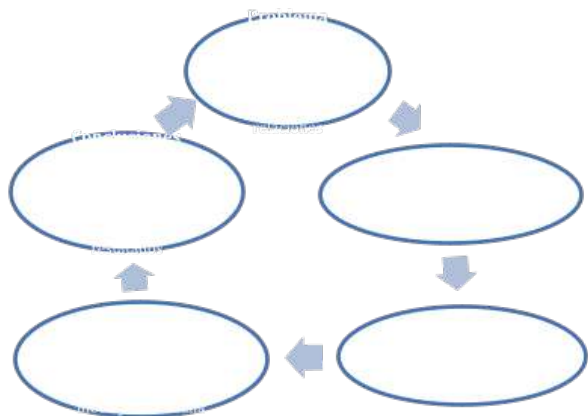
Ciclo de Investigación PPDAC

Wild y Pfannkuch (1999), proponen una estructura de cuatro dimensiones que se entrelazan. Estas dimensiones son las siguientes: Dimensión 1: El Ciclo Investigativo. Conformado por las etapas que se siguen en una investigación estadística. Proponiendo el modelo PPDAC (Problema, Plan, Datos, Análisis, Conclusiones) de MacKay y Oldford (1994). Dimensión 2: Tipos de Pensamiento. Formada por los pensamientos comunes en la resolución de problemas y los que se ciñen al pensamiento estadístico. Dimensión 3: Ciclo Interrogativo: Son aquellos procesos que surgen en el desarrollo de una investigación estadística. Dimensión 4: Disposiciones. Son las practicas personales observadas en una persona durante la investigación estadística.

Es importante que los profesores comprendan la aplicación del ciclo PPDAC y esto implica poder identificar los desempeños del Currículo Nacional actual con las etapas del ciclo PPDAC para grados 6° y 7°. Las etapas planteadas en este ciclo se presentan en la Figura 1.

Figura 1

Indicadores de desempeño para grados 6° y 7° bajo el ciclo PPDAC



Fuente: *Elaboración propia, adaptada de referencias consultadas*

Estas etapas se activan en forma secuencial en concordancia con el avance del estudio empírico; se usa frecuentemente para la resolución de problemas estadísticos. Son varios los autores que resaltan la enseñanza-aprendizaje de la estadística a través de proyectos y resolución de problemas, entre ellos se pueden citar (Batanero, 2001; Batanero y Díaz, 2011; Batanero et al., 2013; Hernández et al., 2013; Salcedo y Levicoy, 2022; Pinto, 2022). Según Osorio y Advincula (2018, p.134), consideran la importancia de este ciclo investigativo e indican que el “objetivo fundamental de la investigación estadística es el aprendizaje en la esfera del contexto”, es decir, para conocer un determinado problema, no es suficiente recoger datos sino, que también involucra conocer apropiadamente la situación contextual que los rodea. Del mismo modo para MacGillivray y Pereira-Mendoza (2011)

“las experiencias de aprendizaje, pequeñas o grandes, pueden expresarse en términos de investigar problemas reales con datos reales” (p. 112).

Para Rivas (2014), el desarrollo del pensamiento estadístico conlleva a que los estudiantes logren entender que los datos no son simples números sino son datos que se dan en un contexto. Alsina et al., (2020) y Rodríguez y Muñiz et al., (2022) señalan la importancia del contexto en la alfabetización estadística

como una herramienta clave en la educación de la sociedad.

De acuerdo con Osorio y Advincula (2018), este Ciclo de investigación PPDAC ideado por los autores es ventajoso al usarlo en complejos procesos de pensamiento envueltos en la resolución de problemas cotidianos usando estadística, proponiendo una estructura

para el desarrollo del pensamiento estadístico desde la investigación empírica. La situación problema que se propone trabajar para la aplicación de este ciclo, es aquella en la que el estudiante de manera individual o grupal articule información para resolver una tarea cuya solución no se da de manera inmediata. La situación problema para la enseñanza de estadística se compone básicamente de:

Un problema que se resuelve con los datos a recopilar, problema estadístico; un contexto y las restricciones de trabajo; un propósito para enfrentar el problema propuesto en el contexto dado; un posible producto a realizar a partir de la solución del problema y en muchos de los casos, una problemática que enmarque el propósito (Advincula et al., 2022, p.441).

Es así como la presente investigación se propuso determinar la influencia de la primera dimensión de Wild and Phannkuch (1999), en el desarrollo del pensamiento aleatorio en los estudiantes de 6° y 7° de básica secundaria en varias instituciones del municipio de Montería- Córdoba.

Metodología

Para este estudio se tomó una población como se presenta en la Tabla 1. La variable dependiente son las competencias del desarrollo del pensamiento aleatorio: Resolución de problemas, razonamiento y comunicación, y como variable independiente la estrategia del ciclo investigativo PPDAC. Se desarrolló esta investigación de tipo cuantitativo usando un diseño de preprueba/posprueba con una estructura O1 X O2, con observaciones pretest (O1) y posttest (O2) de la intervención (X) en estudiantes de grado 6° y 7° de la básica secundaria del área urbana y rural del municipio de Montería.

Participaron voluntariamente en el pretest las 10 instituciones mencionadas y para el posttest cuatro instituciones (Aguas Negras, San Isidro, Isabel La Católica y Guateque). Para analizar el estado actual de los estudiantes de grado 6° y 7° de los establecimientos focalizados se aplicó una prueba pretest, con 10 preguntas de selección múltiple con única respuesta seleccionadas del cuestionario de las pruebas Evaluar para avanzar implementadas por el MEN y el instituto colombiano para la evaluación de la educación – ICFES; el cual fue validado por tres expertos; con la intención valorar el nivel de aprendizaje y el desarrollo de las competencias de razonamiento, resolución de problemas y comunicación en la estadística descriptiva.

Tabla 1
Instituciones educativas participantes del municipio de Montería

Urbanas	No. de estudiantes 7°	No. de estudiantes 6°	Rurales	No. de estudiantes 7°	No. de estudiantes 6°
El Dorado	70	70	Aguas Negras	76	82
Isabel La Católica	75	76	San Isidro	67	69
Villa Margarita	103	0	San José de Jaraquiel	39	43
Santa Isabel	41	38	Caño Viejo Palotal	39	63
Juan XXIII	115	167	Guateque	18	28
Total Población	404	351		239	285

Nota. *Elaboración propia.*

Una vez aplicado el pretest y hecha la recolección de los resultados, estos fueron analizados usando el software estadístico R versión 4.2.2. En el análisis se tuvo en cuenta cada uno de las competencias evaluadas para dar un diagnóstico del estado de los estudiantes de estas instituciones. A partir de ello, estos resultados se socializaron con los docentes, se diseñaron las secuencias didácticas teniendo en cuenta la primera dimensión del ciclo investigativo de Wild y Pfannkuch (1999). Se ofrecieron tres capacitaciones a diez docentes apoyados en estos referentes teóricos en relación a la enseñanza de la estadística mediada por proyectos, con una intensidad de cinco horas, donde se formulan situaciones problemas de acuerdo al contexto e intereses de los estudiantes.

Una vez capacitados los docentes, después de aplicar el pretest, se socializaron las preguntas y respuestas con los estudiantes para reforzar las temáticas trabajadas e implementar estrategias para la mejora. Pasados cuatro meses se observa el estado de los mismos estudiantes después de un trabajo intensivo ejecutado por parte de los docentes de cada institución, se aplicó el postest con diez preguntas de selección múltiple con única respuesta para valorar el nivel de desempeño que mostraban los estudiantes en las competencias antes mencionadas. Finalmente, para probar la hipótesis de evidenciar diferencia significativa entre los resultados obtenidos entre pretest y postest se tomaron dos instituciones seleccionadas aleatoriamente como unidades de análisis y se analizaron mediante una prueba estadística pareada t- student para datos normales y Wicolxon no distribuidos normalmente.

Resultados

Uno de los resultados importantes en esta investigación es el diseño de dos secuencias didácticas, para grado 6° y para grado 7°. A continuación, se presenta un ejemplo donde se aplica el ciclo PPDAC, (Tabla 2).

Tabla 2
Secuencia didáctica. Estadística descriptiva grado 6°

Universidad de Córdoba.	
Secuencia didáctica estadística grado 6°	
Área: Matemáticas	Asignatura: Estadística
Estándares Básicos en competencias (EBC)	
DBA	
Objetivos de Aprendizajes	Formula preguntas y elabora encuestas para obtener los datos requeridos e identifica quiénes deben responder. Registra, organiza y presenta la información recolectada usando tablas, gráficos de barras, gráficos de línea, y gráficos circulares. Selecciona los gráficos teniendo en cuenta el tipo de datos que se va a representar. Interpreta la información obtenida y produce conclusiones que le permiten comparar dos grupos de datos de una misma población. Escribe informes sencillos en los que compara la distribución de dos grupos de datos.
Materiales requeridos	Fichas de colores, cartulinas de colores, marcadores permanentes de varios colores, papel iris, pegantes, tijeras y cinta pegante. Hojas en blanco, papel periódico, fichas de diferentes colores, dados elaborados por los estudiantes
Actividades a desarrollar	
Actividad 1. Exploración de los conocimientos previos	
Un docente de cierta institución quiere utilizar la estadística para identificar y proponer soluciones a problemáticas presentes en su establecimiento educativo como son uso de los baños, el manejo de la basura, los alimentos que se venden en la tienda escolar, la elección del personero, diligenciamiento del diario escolar, entre otros. ¿Qué creen ustedes que debe realizar el docente para abordar cualquiera de estas problemáticas? ¿De qué manera la estadística aporta, identifica y propone soluciones a situaciones en el campo laboral, familiar, regional, social, político, educativo? ¿Sobre qué situación en particular te gustaría trabajar?	
Actividad 2. Planteamiento de la situación Problema	
¿Cómo son los alumnos de mi clase?	
El profesor Juan ofrece la clase de matemáticas a los estudiantes de los grados 6 y 7 de la institución educativa Villa Luna, siendo el director de grupo del grado 6°1, por directrices de los directivos de la institución cada director de grupo debe presentar un informe diagnóstico	¿Qué crees que debe hacer el docente para obtener información de sus estudiantes? ¿Qué preguntas debe formular el profesor Juan para presentar el informe a sus directivos? ¿De qué manera puede presentar el profesor Juan

de los estudiantes que ellos coordinan

la información obtenida?
Se socializan las respuestas y a partir de ahí se
construye la necesidad de recolectar los datos

Organizando un plan

Situación 1. El profesor Juan junto con sus
alumnos decidieron indagar sobre unas
características particulares de su grupo:
Nombres y apellidos de sus estudiantes
¿Cuántos hombres y mujeres hay en el 6º1?
¿Cuál es la estatura de sus estudiantes?
De las siguientes actividades ofrecidas por la
institución: música, deporte, cine y lectura, ¿Cuál
es su favorita?,
De las siguientes asignaturas ¿cuál es la de tu
preferencia: matemática lenguaje, sociales,
educación física, inglés.
Estatura, peso y número de hermanos.

¿Cómo se puede recoger la información?
¿Qué se debe hacer con la información que se
recoja?
¿Qué tipo de instrumento se debe utilizar para
recoger la información?
¿A quiénes se les aplica el instrumento para
recoger a información?
¿Qué tipo de información se recogió?
¿Cómo se puede representar la información
obtenida?
¿A quiénes se les hace el diagnóstico para
presentarlo a los directivos de la institución?

Una vez socializadas las respuestas de sus estudiantes el docente guía la construcción de los conceptos estadísticos involucrados en la situación problema: Población, muestra, datos, variables, tipo de variables, recolección de datos, instrumentos de recolección de datos (Por simple observación: como el sexo, color de pelo y ojos, si usa o no gafas; a través de una medición: como el peso, talla, número del calzado, entre otros; por encuestas: Habría que preguntar a sus estudiantes número de hermanos, actividad favorita, materia preferida, entre otros.

Observaciones: Los datos serán recogidos por los propios alumnos, mediante las diversas técnicas señaladas.
Se requerirá un metro y una báscula, para tomar datos de los alumnos con un mismo instrumento.

Manejo de los datos o la información

Situación 2. De la información obtenida en el sexo
y materia favorita de los estudiantes, el profesor
Juan presentó la información de la siguiente
manera

Qué tipo de representación se utilizó para mos-
trar los resultados del sexo?
¿Cuántos estudiantes del grado 6º1 son mujeres?
¿Cuántos estudiantes del grado 6º1 son hom-
bres?
¿Qué otro tipo de grafica utilizarías para repre-
sentar la información?

Sexo	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia porcentual
Femenino	14	$14/30=0,467$	$0,467 \times 100\% = 46,7\%$
Masculino	16	$16/30=0,533$	$0,533 \times 100\% = 53,3\%$
Total	30	1	100%

Representa en una tabla de frecuencia y en un diagrama circular la información relacionada con el sexo.

Situación 3. De los resultados de la pregunta peso
en kg, el docente presentó la siguiente tabla

¿La representación que utilizó el docente es
adecuada para informar a sus estudiantes sobre
el peso de ellos?

Color balanza	Peso en kg	Frecuencia
 (verde)	50	8
 (morado)	48	6
 (naranjado)	54	10
 (rosado)	60	2
 (azul)	56	4

¿Cuál es el diagrama más adecuado para representar la variable peso?

Andrea una compañera de grupo afirma esta información no se puede representar en un diagrama circular o de sectores, ¿Qué opinas de esto?, justifica tu respuesta.

Si el docente quiere saber el peso promedio de sus estudiantes ¿qué le sugieres hacer para obtener esta respuesta?

¿Cuál es el peso que se presenta con mayor frecuencia? ¿qué nombre recibe este.?

Situación 4. El siguiente gráfico muestra los datos obtenidos en la variable estatura



¿Qué representa la porción más grande en el gráfico de sectores?

Si no conoces el número total de estudiantes, ¿puedes elaborar una tabla de frecuencias con esta información? justifica tu respuesta.

Si 30 representa el número total de estudiantes, ¿Cómo representarías estos datos en una tabla? Utiliza otro tipo de gráfica para representar esta información.

Realiza una lectura del gráfico.

Después de socializar las respuestas de los estudiantes se definen los conceptos involucrados en cada pregunta, se muestran diferentes ejemplos

Observación: Utilice material concreto para hacer diferentes representaciones

Analizando la información obtenida

Situación 5. El docente de grado 6 presenta a sus estudiantes la información obtenida de la estatura en el siguiente gráfico



¿Cuántos estudiantes tienen estatura mayor o igual de 140 cm?

¿Describe los pasos para calcular el total de personas encuestadas?

¿Qué se puede decir de los estudiantes de grado 6 en relación con la estatura de los estudiantes?

Situación 6. Al finalizar el año, el propietario de una tienda de calzado realiza una encuesta para comprobar que número calzan los estudiantes de cada clase para poder encargar la cantidad suficiente para el próximo año



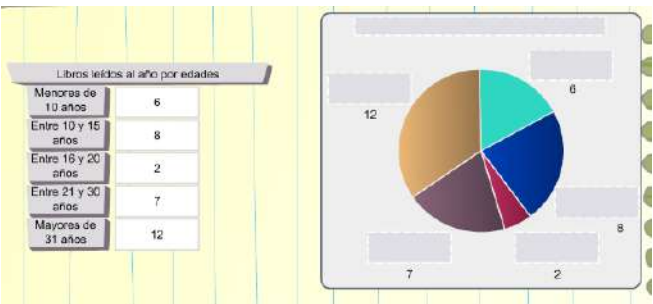
¿Cuáles son las tallas de zapatos que encargaría el propietario de la tienda de calzado?
¿Explica porque este conjunto de datos es bimodal?
Da razones del porqué, el porcentaje de estudiantes que calzan 35 es igual al porcentaje de estudiantes que calzan 33.
Utilice material concreto para elaborar diagrama de barra, de sectores que representen la información obtenida en la encuesta realizada por el propietario de la tienda.

Situación 7. Observa las diferentes representaciones



Plantea una situación que describa la información contenida en las representaciones.
Explora el siguiente gráfico y realiza una descripción de los elementos que componen el gráfico.
¿Qué relación hay entre la gráfica y la tabla?

Situación 8. Observa las diferentes representaciones de los libros leídos al año por edades de ciertas personas.



Completa el gráfico de sectores teniendo en cuenta la información presentada en la tabla
¿Qué porcentajes de personas menores de 10 años han leído libros al año?
¿A que edades se leen la mayor cantidad de libros al año?

Conclusiones

Mediante un organizador grafico (mapa conceptual, mapa mental, entre otros) presenta una síntesis de los conceptos trabajados en esta guía y socializa con tus compañeros.

Criterios de evaluación

Indicadores de evaluación

Si

No

Organiza la información recolectada en tablas y la representa mediante gráficas adecuadas.

Calcula la media (el promedio), la mediana y la moda de un conjunto de datos.

Escribe un informe en el que analiza la información presentada en el medio de comunicación y la contrasta con la obtenida en su estudio.

Lee y extrae la información estadística publicada en diversas fuentes.

Plantea una pregunta que le facilite recolectar información que le permita contrastar la información estadística publicada.

Fuente. Elaboración propia.

Análisis descriptivo del pretest- grado sexto

Se evaluaron 636 estudiantes de grado 6° de instituciones del municipio de Montería, tanto rurales como urbanas, considerándose cuatro preguntas (p1, p5, p8 y p9), sobre la resolución de problemas con medidas de tendencia central, dos preguntas sobre resolución de problemas en temas de probabilidad, una pregunta sobre el razonamiento y finalmente tres preguntas sobre la capacidad de comunicación.

Se encontró que de manera general más del 65 % de los estudiantes reprobó las cuatro preguntas que trabajan la capacidad de resolución de problemas con medidas de tendencia central. Cabe señalar que en una de estas preguntas el 86.6 % de los estudiantes reprobó, lo que mostró una alta deficiencia de los estudiantes de estas instituciones en esta competencia. Además, se encontró que al analizar las 4 preguntas de manera conjunta, el 77 % de los estudiantes reprobó.

De manera similar, al analizar la competencia de resolución de problemas con temas de probabilidad (p6 y p10), el porcentaje de estudiantes que reprobó en ambas preguntas está

por encima del 60 %. Cuando se considera analizar esta competencia de forma general se tiene que el 68 % de los estudiantes desaprobó. En lo que respecta a la capacidad de razonamiento, se observa un comportamiento diferente, puesto que el 76.4 % de los estudiantes logran aprobar la única pregunta (p2) que representa esta competencia. Finalmente, referente a la capacidad de comunicación de los estudiantes, se encontró en dos de las tres preguntas (p3, p4 y p7), el porcentaje de desaprobados supera el 80 % y para la pregunta restante con más del 72 % de los estudiantes ocurre lo mismo. De manera general en este componente se nota que el 80 % de los estudiantes reprueban este tipo de preguntas.

Análisis Descriptivo del pretest -grado Séptimo

Se evaluaron 643 estudiantes de grado 7° de diez instituciones rurales y urbanas del municipio de Montería, valorándose cuatro preguntas de resolución de problemas con medidas de tendencia central, dos preguntas de razonamiento y cuatro preguntas sobre la capacidad de comunicación. Como resultado en la resolución de problemas, se obtuvo, que en 3 de las 4 preguntas evaluadas más del 64 % de

los estudiantes presentaron dificultades, en la otra pregunta aproximadamente el 80 % de ellos la respondió correctamente. El análisis global de la competencia, refleja que un 60 % de estos estuantes no cumple con la competencia.

En lo que tienen que ver con razonamiento, se encontró que, de las dos preguntas evaluadas en una de ellas el 78.8 % de los estudiantes responden correctamente, pero en la otra un 71.1 % la responden de manera errónea. En general este en este componente un 54 % de los estudiantes muestra contar con la competencia de razonar de manera correcta. En lo que tienen que ver con la capacidad de comunicación se encontró que en 3 de las 4 preguntas el porcentaje de alumnos que aciertan a las preguntas es mayor con respecto a los que desaproveban. En general, esta competencia mostró mejores resultados, puesto que 53 % de los estudiantes logra acertar a las preguntas.

Análisis descriptivo del postest. Grado sexto

En la aplicación del postest se evaluaron 280 estudiantes de grado 6° de cuatro instituciones participantes (Aguas Negras, San Isidro, Isabel La Católica y Guateque). Se realizaron tres preguntas sobre la resolución de problemas, cuatro sobre razonamiento y tres preguntas sobre la capacidad de comunicación. En lo que tienen que ver con la resolución de problemas, solo en una de las tres preguntas que lo conforman el porcentaje (56.6 %) de estudiantes que aciertan es mayor. Aunque cabe resaltar que en las otras dos el porcentaje de aprobados no es bajo (43 % y 34.1 %). En tanto, al mirar la competencia de manera general

aproximadamente el 50 % de los estudiantes desaproveba y el otro 50 % aprueban esta competencia.

En la capacidad de razonar, se halló en todas las cuatro preguntas, el porcentaje de estudiantes que aciertan es mayor al 56.6 %. De manera general esta competencia muestra un porcentaje de aciertos considerablemente bueno, donde el 72 % de los estudiantes parece mostrar la capacidad de razonar correctamente. Finalmente, en la capacidad de comunicación también muestra buenos resultados; dos de las tres preguntas evaluadas evidencian porcentajes de aprobación por encima del 70 % y para la pregunta restante un 25% de los estudiantes también logra responder correctamente. En general, esta competencia tiene un porcentaje de aprobación del 58 % de los estudiantes.

Análisis Descriptivo del Postest - Grado Séptimo

Se evaluaron de 202 estudiantes de grado 7° de cuatro instituciones participantes en el pretest (Aguas Negras, San Isidro, Isabel La Católica y Guateque), se realizaron cuatro preguntas sobre resolución de problemas, tres preguntas sobre razonamiento y tres sobre la capacidad de comunicación. Las preguntas relacionadas con la resolución de problemas evidencian que en dos de ellas más del 78 % de los estudiantes tuvieron aciertos, mientras que para las otras dos, el porcentaje de aprobación respectivo está ente 27.3 % y 34.7 %. Con base en lo anterior, más del 55 % de los estudiantes muestran cumplir con esta competencia. En lo que hace referencia a la capacidad de razonamiento en las tres preguntas evaluadas, es mayor el número de desaprobados; notándose

que el porcentaje de estudiantes que cuenta con buenas capacidades de razonamiento es solo el 32 %. Finalmente, para las tres preguntas que analizan la capacidad de comunicación, en los tres casos es mucho mayor el número de estudiantes aprobados con porcentajes por encima del 59 % llegando incluso al 85.64 %. Por lo tanto, de manera global se encuentra que esta competencia muestra un porcentaje de aprobación el 72.5 %.

Evaluación de las Diferencias de los Resultados Pretest y Postest

Para evidenciar una mejora en el desempeño de los estudiantes en las competencias del pensamiento aleatorio después de haber aplicado la estrategia basada el ciclo investigativo, en esta etapa se tomó una muestra aleatoria dos instituciones participantes, con 64 estudiantes de grado 6° y 21 de grado 7° para la institución uno, mientras que en la institución dos participaron 42 estudiantes de grado 6° y 38 de grado 7°. La tabla 3 muestra los resultados.

Tabla 3
Estadísticas de las preguntas acertadas para pretest y el postest de la institución 1 para grado 6° y 7°

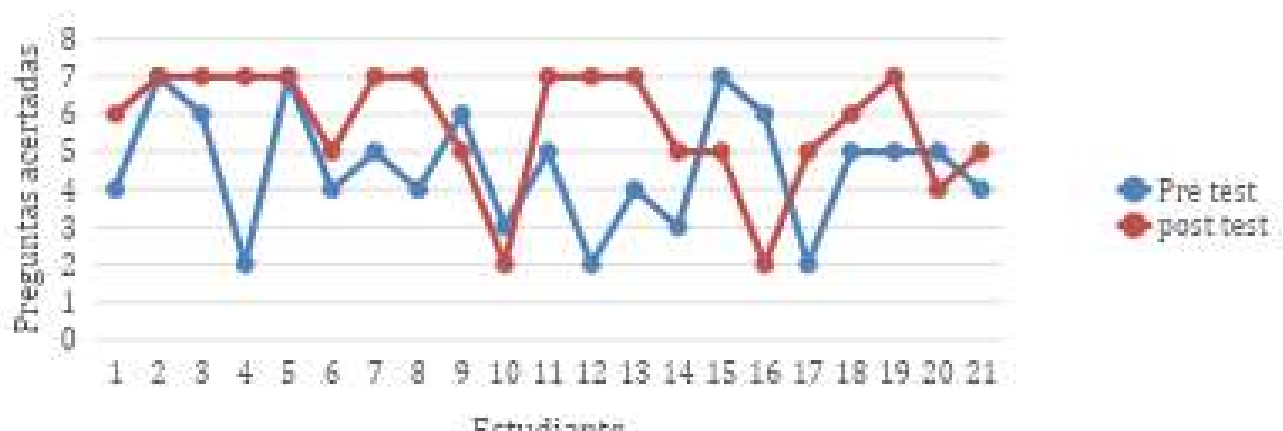
Grado 6°(n=64)			Grado 7°(n=21)	
Datos	Media	CV (%)	Media	CV (%)
Pretest	2.23	38.55%	4.57	35.5%
Postest	7.06	20.16%	5.71	28.0%
Prueba de normalidad	p=2.2e-16 (Kolmogorov-Smirnov)		p= 0.5744(Shapiro Wilk)	
Prueba de Wilcoxon	p =2.766e-12			
t-pareada			p= 0.0271	

Nota. Elaboración propia

Para la institución uno, la estadística descriptiva mostró un puntaje promedio mayor de respuestas acertadas en el postest con respecto a la media del pretest; indicando mejora en el número de preguntas acertadas del postest (Tabla 3, Figura 2). Para grado 6° el número de estudiantes es mayor a 50 por lo que implementa la prueba de Kolmogorov-Smirnov (KS), para la respectiva comparación de los resultados obtenidos en el pre y postest, y se evidencia un p valor <0.05, con lo que se confirma la no normalidad en la diferencia del número de preguntas acertadas.

La prueba de rangos con signos de Wilcoxon señala que existe diferencia significativa entre los resultados de ambos test, con un $p = 2.766e-12$, con lo que se confirma la mejora de los resultados obtenidos en el postest en los estudiantes de grado 6° en la institución 1.

Figura 3
Pre y postest para grado 7° en la institución 1



Nota. Elaboración propia

Para la institución dos, las estadísticas descriptivas de los resultados de ambos test que se muestran en la Tabla 4, señalan una mejoría en el número de preguntas acertadas en el postest en ambos grados.

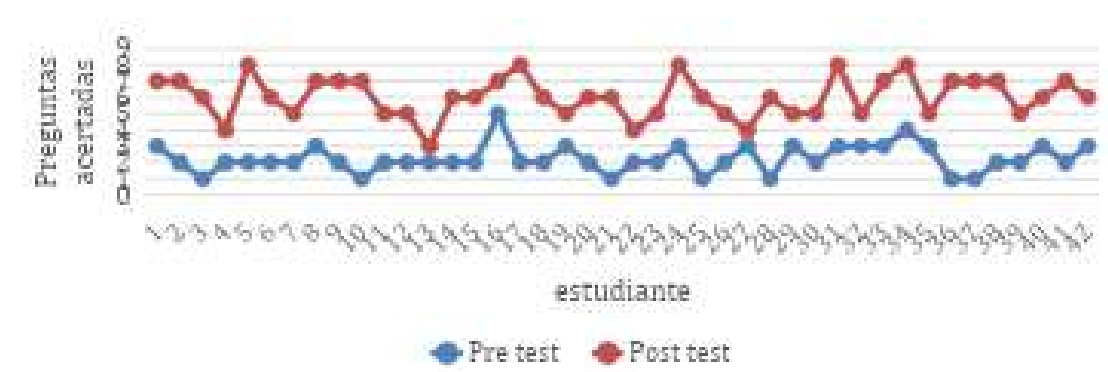
Tabla 4
Estadísticas de las preguntas acertadas para pretest y el postest de institución 2 para grado 6° y 7°

Grado 6°(n=42)			Grado 7°(n=38)	
Datos	Media	CV (%)	Media	CV(%)
Pretest	2.24	37.98%	3.29	49.0 %
Posttest	6.02	20.57%	4.76	31.0 %
Shapiro Wilk	p= 0.0150		p= 0.5304	
Prueba de Wilcoxon	p =1.463e-08		p=0.0002	
t-pareada				

Nota. Elaboración propia

Las estadísticas descriptivas dadas en la Tabla 4 de los resultados de ambos test muestran una mejora en el número promedio de preguntas acertadas en el posttest. La Figura 4, evidencia de manera general que el número de preguntas acertadas por estudiantes fue mayor en el posttest. La prueba Shapiro Wilk para probar la hipótesis de normalidad en los datos, muestra un $p= 0.01501$ indicando no normalidad y la prueba de rangos con signos de Wilcoxon señala diferencia significativa entre los resultados de ambos test, con un $p = 1.463e-08$, con lo que se confirma la mejora de en el desempeño obtenido en el posttest en los estudiantes de grado 6° de la institución dos.

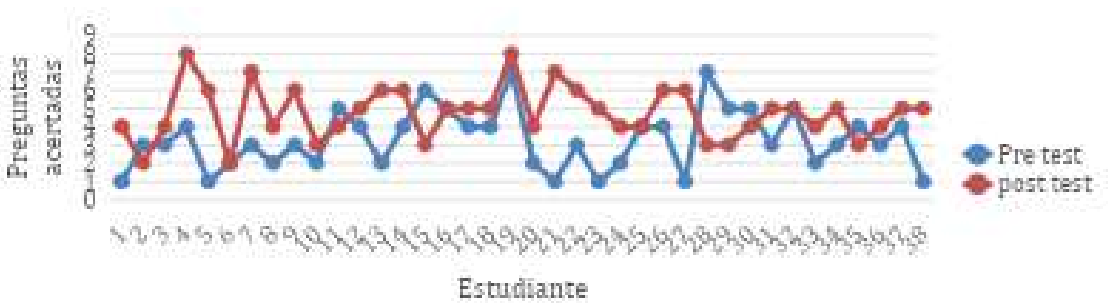
Figura 4
Pretest y Posttest para grado 6° en la institución 2



Nota. Elaboración propia

Para grado 7°, la prueba Shapiro Wilk evidencia un $p= 0.5304$ que indica normalidad y la prueba t-student pareada, con $p= 0.0002306$, señala que si existe diferencia significativa entre ambos test y el intervalo de confianza del 95% para la media de las diferencias (0.7417; 2.5056) evidenciando la existencia de un aumento en el número de preguntas acertadas en el posttest con respecto al pretest en los estudiantes de grado 7° en la institución 2 (Figura 5).

Figura 5
Pretest y Posttest para grado 6° en la institución 2



Nota. Elaboración propia

Discusión

En el proceso de búsqueda de los referentes teóricos que sustentan la investigación, se obtuvo una correcta aplicación de las fases del modelo PPDAC en el desarrollo de secuencias didácticas; similar a lo realizado por Saire (2019), lo cual fue de suma importancia para el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento aleatorio. Por otra parte, las actividades de aprendizaje propuestas, resultaron satisfactorias para la apropiación de conceptos asociados a la estadística descriptiva en lo que respecta a las medidas de tendencia central y las probabilidades, lo que se evidenció en los resultados obtenidos en la aplicación del postest.

“La estrategia mediada por el modelo PPDAC mejoró las competencias evaluadas; lo cual muestra que la aplicación de estrategias donde se tenga en cuenta el contexto y datos tomados de la vida real,”

tal como lo afirma (MacGillivray y Pereira, 2011) y por las experiencias realizadas por (Rivas et al., 2013; Jaramillo y Quintero, 2014; Quintero, 2020; Sierra y Robles, 2021; Valero et al., 2022), entre otros estudios; potencian el pensamiento de los estudiantes.

El pensamiento aleatorio, reconoce la construcción de modelos de fenómenos físicos y sociales; de igual manera la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, en las que no es posible predecir con seguridad lo que ocurrirá (Lamprianou

y Lamprianou, 2003; MEN, 2006; Pratt, 2005). El desarrollo de este pensamiento en contextos educativos hace uso de diferentes teorías o enfoques de aprendizaje (Abrahamson y Wilensky, 2007), como es el caso del razonamiento a través de tareas significativas. De la misma forma, Carreño (2018) considera que desarrollar este tipo de pensamiento brinda una gran ventaja, en el caso de los niños y adolescentes, proporcionándoles las habilidades necesarias para sobrellevar situaciones inciertas donde no es posible saber concretamente lo que sucederá y por ello es pertinente que sepan elegir las alternativas más coherentes. Además, al poder analizar la información de manera crítica evaluando distintas probabilidades y considerando los diferentes escenarios y alternativas se logra desarrollar pensamientos flexibles y creativos que permiten encontrar soluciones más viables y en consecuencia se crea una mentalidad de exploración e investigación que ayuda a comprender situaciones más complejas.

A pesar de los hallazgos positivos, es crucial reconocer las limitaciones del presente estudio para una correcta interpretación de sus resultados, siguiendo las recomendaciones de la literatura sobre investigación en educación matemática (Rico, 2006). En primer lugar, el análisis inferencial para determinar la influencia de la estrategia se realizó sobre una submuestra de solo dos instituciones educativas y 165 estudiantes (64 de grado 6° y 21 de 7° en la institución 1; 42 de 6° y 38 de 7° en la institución dos) de un total de diez instituciones y más de 1 200 estudiantes que participaron en la fase diagnóstica. Este tamaño muestral reducido, aunque seleccionado aleatoriamente, limita la generalización

de los resultados a toda la población de estudio y a contextos educativos más amplios, un desafío común en investigaciones educativas de tipo cuasiexperimental (Campbell & Stanley, 1963, citados en Hernández et al., 2018). La significancia estadística encontrada ($p < 0.05$) es válida para las instituciones analizadas, pero la potencia de la prueba y la precisión de las estimaciones se ven afectadas por el tamaño de la muestra, especialmente en el grado 7° de la institución I con solo 21 estudiantes. Futuras investigaciones deberían incluir muestras más amplias y representativas para corroborar estos hallazgos.

En segundo lugar, existe un posible sesgo relacionado con la intervención docente. Si bien se capacitó a los profesores en el ciclo PPDAC, no se realizó un acompañamiento en el aula que permitiera verificar la fidelidad con la que cada uno implementó la estrategia durante los cuatro meses entre el pre y el postest. Este aspecto es crucial, pues como señalan Godino et al., (2017), el conocimiento didáctico del profesor y su implementación en el aula son determinantes en los resultados de aprendizaje. Las diferencias en el estilo de enseñanza, el entusiasmo, la profundidad con la que se abordaron las secuencias didácticas o incluso la presión por cumplir con otros contenidos curriculares, podrían haber influido en los resultados obtenidos en cada grupo. Este factor, conocido como "efecto del profesor", introduce una variable de confusión que no fue posible controlar en este diseño, tal como lo advierten Batanero et al. (2013) en sus estudios sobre formación docente en estadística. Para mitigarlo en el futuro, se recomienda complementar la capacitación con observaciones de aula, diarios de campo del docente o la grabación de

algunas sesiones que permitan asegurar una implementación homogénea de la estrategia, siguiendo las recomendaciones metodológicas de estudios como los de Jaramillo y Quintero (2014) y Sierra y Robles (2021).

Conclusiones

Los resultados del postest en todas las instituciones participantes en grado 6° demostraron en el análisis exploratorio que los grupos

obtuvieron mejores resultados con respecto al pretest, evidenciando mayores porcentajes en el desempeño en todas las competencias.

Sin embargo, en grado 7° la competencia de razonamiento en el pensamiento aleatorio no se evidenció mejoras. Por lo que se requiere reforzar esta competencia en estos grados en todas las instituciones evaluadas.

Estadísticamente se pudo establecer que existieron diferencias significativas en la muestra de las dos instituciones evaluadas, en grado 6° y 7°, siendo superiores los resultados del postest con relación al pretest. Es así como se puede afirmar que la implementación de la estrategia didáctica basada en el ciclo PPDAC para el desarrollo del pensamiento aleatorio en los estudiantes contribuyó a fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La importancia de este estudio se da desde el punto de vista pedagógico e investigativo; pedagógico porque los resultados del presente estudio pueden ser un ejemplo de un programa basado

en una estrategia de aprendizaje para la básica primaria y secundaria, diseñado desde la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza de la estadística descriptiva que fomenten la exploración, la experimentación y el análisis de datos; e investigativo porque entrena a los estudiantes en las etapas que hay que recorrer al momento de realizar una investigación para dar solución a un problema real.

“El ciclo PPDAC es práctico y se puede aplicar a situaciones reales donde los estudiantes puedan emplear materiales concretos, desarrollar su liderazgo y creatividad.”

La enseñanza-aprendizaje de la estadística a través de proyectos y resolución de problemas crean un ambiente activo y práctico en el aula, por lo que es importante impulsarla en los estudiantes y que los profesores la pongan en práctica tal como lo sugieren (Batanero, 2001; Batanero y Díaz, 2011; Batanero et al., 2013; Hernández et al., 2013; Pinto, 2022). Se sugiere incluir esta propuesta educativa dentro de las estrategias pedagógicas del plan de estudio en las diferentes instituciones educativas, no solo con el pensamiento aleatorio, sino con los otros pensamientos en el área de matemática y todas las áreas del conocimiento impartidas en el plantel educativo, con la finalidad de continuar con la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Adicionalmente, es pertinente reflexionar sobre la sostenibilidad a

largo plazo de la estrategia basada en el ciclo PPDAC y su potencial adaptación. Si bien los resultados inmediatos son alentadores, la perdurabilidad de las competencias adquiridas en pensamiento aleatorio es un aspecto que requiere un seguimiento longitudinal. Como señalan Batanero y Díaz (2011), el aprendizaje de la estadística a través de proyectos requiere tiempo para que los estudiantes internalicen los conceptos y procedimientos. Quedarse con la medición inmediata posterior a la intervención, como se ha hecho en este estudio, podría ofrecer una visión limitada del impacto real de la estrategia, tal como lo advierten Hernández et al., (2013) al destacar la necesidad de evaluar la consolidación de los aprendizajes estadísticos en el tiempo. Para futuras investigaciones, se sugiere implementar un tercer momento de evaluación (por ejemplo, un año después de la intervención), que permita verificar si las mejoras en el razonamiento, la comunicación y la resolución de problemas se consolidan o si tienden a diluirse sin una práctica continua. Esto sería un indicador más robusto de la eficacia de la propuesta, siguiendo las recomendaciones de estudios longitudinales en educación estadística (Rivas, 2014).

En cuanto a su adaptabilidad, la naturaleza flexible y contextualizada del ciclo PPDAC lo convierte en una herramienta pedagógica potencialmente valiosa para otros niveles educativos. Esta visión es compartida por MacGillivray y Pereira (2011), quienes afirman que las experiencias de aprendizaje basadas en investigación con datos reales pueden escalarse a diferentes niveles educativos. En primaria, las fases podrían abordarse con proyectos más simples y concretos, centrados en la

exploración del entorno inmediato del estudiante, utilizando materiales manipulativos y representaciones gráficas elementales, tal como lo proponen Alsina et al., (2020), para la alfabetización estadística temprana. Para la educación media, la complejidad de los problemas, las técnicas de análisis de datos y la profundidad de las conclusiones podrían incrementarse, vinculándose con proyectos de investigación escolar más formales, como sugieren Pinto (2022) y Salcedo y Díaz-Levicoy (2022). Esta transferibilidad, no obstante, requeriría de un cuidadoso proceso de adaptación curricular y de formación docente específica para cada nivel, asegurando que la esencia del ciclo investigativo se mantenga sin perder el rigor pedagógico, aspecto fundamental en la formación del profesorado según Godino et al., (2017).

Referencias bibliográficas

Abrahamson, D., y Wilensky, U. (2007). Learning axes and bridging tools in a technology-based design for statistics. Springer Science+Business Media B.V, 12(1), 23–55. <https://doi.org/10.1007/s10758-007-9110-6>

Advincula, E., Osorio, A. & Saire, C. (2021). Secuencia didáctica para la creación de situaciones problema en gestión de datos. *Quintaesencia*, 12(1), 6 – 9. <https://doi.org/10.54943/rq.v12i1.30>

Advincula, E., Osorio, A. y Osorio, M. (2022). Dificultades de los profesores al resolver una situación problema de estadística. En A. Salcedo y D. Díaz-Levicoy (Eds.), *Formación del Profesorado para Enseñar Estadística: Retos y Oportunidades* (pp. 433-455). Centro de Investigación en Educación Matemática y Estadística. Universidad Católica del Maule, Chile.

Alsina, A., Vásquez, C., Muñiz, L. y Rofríguez, L. (2020). ¿Cómo promover la alfabetización estadística y probabilística en contexto? Estrategias y recursos a partir de la COVID-19 para Educación Primaria. *Épsilon. Revista de Educación Matemática*, 104, 99-128.

Batanero, C. (2001). *Didáctica de la Estadística*. Universidad de Granada.

Batanero, C. y Díaz, C. (Eds.). (2011). *Estadística con proyectos*. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada. España. <https://www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOS/Libroproyectos.pdf>

Batanero, C., Díaz, C., Contreras, J. y Roa, R. (2013). El sentido estadístico y su

desarrollo. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 83, pp. 7 – 18 <http://funes.uniandes.edu.co/3651/1/Batanero2013ElNumeros83.pdf>

Carreño, M. (2018). *Picto y modita, estrategia didáctica para el fortalecimiento del pensamiento aleatorio y sistema de datos en estudiantes de segundo grado del colegio Técnico Microempresarial El Carmen del municipio de Floridablanca* (Tesis de maestría en Educación). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2498/2018_Tesis_Maria_Teresa_Carre%C3%B1o_Barbosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Casas, B. (2017). *PensATIC: Un escenario mediado por TIC para el fortalecimiento del proceso resolución de problemas del campo del pensamiento aleatorio en los estudiantes de Grado Décimo del INEM Santiago Pérez I.E.D* (Tesis de maestría en Informática Educativa). Universidad de la Sabana, Colombia. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/31813/Blanca%20Cecilia%20Casas%20Castillo%20%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Duarte, S. (2018). *Los juegos tradicionales de azar como estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento aleatorio en estudiantes de grado sexto del Colegio Municipal Aeropuerto del municipio de Cúcuta* (Tesis de maestría en Educación). Universidad autónoma de Bucaramanga, Colombia. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2528/2018_Tesis_Duarte_Monta%C3%B1ez_Saida_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Godino, J., Giacomone, B., Batanero, C. & Font, V. (2017). Enfoque Ontosemiótico de los Conocimientos y Competencias del Profesor de Matemáticas. *Bolema*, 31(57), 90 - 113. <https://www.redalyc.org/journal/2912/291250692007/html/>. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a05>

Hernández, S., Ruiz, B., Pinto, J. y Albert, A. (2013). Retos para la enseñanza y la formación de profesores de estadística en México. *Revista de Matemática: Teoría y aplicaciones*, 20(2), 257-273. <https://doi.org/10.15517/rmta.v20i2.11665>

Hernández, J., Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.

Jaramillo, J. y Quintero, D. (2014). Desarrollo de un ambiente virtual de aprendizaje fundamentado en la lúdica que estimule el pensamiento aleatorio en los estudiantes de grado cuatro y quinto de primaria de la institución Educativa el Hormiguero (Tesis de Maestría en Informática Educativa). Universidad Libre-Cali, Colombia. <http://funes.uniandes.edu.co/10615/1/Jaramillo2014Desarrollo.pdf>

Lamprianou, I., y Lamprianou, T. A. (2003). The Probabilistic Thinking of Primary School Pupils in Cyprus: The Case of Tree Diagrams. *International Group For The Psychology Of Mathematics Education*, 3, 173-180. <https://eric.ed.gov/?id=ED501002>

MacGillivray, H., y Pereira, L. (2011). Teaching statistical thinking through investigative projects. En *Teaching statistics in school mathematics-challenges for teaching*

and teacher education (pp. 109-120). Springer, Dordrecht.. DOI:10.1007/978-94-007-1131-0_14

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencia. Bogotá: Revolución Educativa. Colombia aprende. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Estándares Básicos de Competencias. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. [MEN] (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Matemáticas. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Matematicas-min.pdf

Morales, E. (2023). Calidad didáctica de las matemáticas en Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplina*, 2970 - 2986. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5539

Osorio, A. y Advíncula, E. (2018). El uso del ciclo PPDAC para la creación de problemas en la gestión de datos. Pontificia Universidad Católica del Perú, I R E M , Perú. <http://funes.uniandes.edu.co/17311/1/Osorio2018El.pdf>

Pratt, D. (2005). Working group 5 on "Stochastic Thinking." In Citeseer. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.426.5068yrep=replytype=pdf#page=7>

Pinto, J. (2022). Estadística con proyectos: una propuesta para la formación del profesorado. En A. Salcedo y D. Díaz-Levicoy (Eds.),

Formación del Profesorado para Enseñar Estadística: Retos y Oportunidades (pp. 47-75). Centro de Investigación en Educación Matemática y Estadística. Universidad Católica del Maule, Chile.

Pinzón, D. (2016). "Habilidades de pensamiento aleatorio y la creación de aplicaciones móviles. (2016). Un estudio exploratorio en semilleros de investigación escolar en la educación media (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de Antioquia, Colombia.

Quintero, M. (2020). Fortalecimiento de los procesos matemáticos de pensamiento: definición y clasificación en estudiantes de 5° grado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Vicente Hondarza de Morales (Bolívar) (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/7325>

Rico, L. (2006). Marco teórico de evaluación en PISA sobre matemáticas y resolución de problemas. Revista de Educación. 275 - 294. <http://funes.uniandes.edu.co/531/1/RicoL06-2803.PDF>

Rivas, H., Godino, J., Arteaga, P. y Estepa, A. (2013). Desarrollo del conocimiento estadístico común y avanzado en estudiantes de magisterio. Investigación en Educación Matemática XVII (pp. 467-474). Bilbao: SEIEM.

Rivas, C. (2014). Idoneidad didáctica de procesos de formación estadística de profesores de educación primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España https://www.ugr.es/~batanero/documentos/Tesis_HRivas.pdf

Rodríguez-Muñiz, L., Muñiz-Rodríguez, L., García-Alonso, I., López-Serentill, P., Vázquez, C., & Alsina, A. (2022). Navigating between abstraction and context in secondary school statistics education, *Culture and Education*, <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2058794>

Saire, J. (2019). Secuencia de actividades para la enseñanza de la tabla de frecuencias para estudiantes de primer año de secundaria. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López-Martín y E. Molina-Portillo (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. Disponible en www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html

Salcedo, A. y Díaz, D. (2022), Formación del Profesorado para Enseñar Estadística: Retos y Oportunidades. Centro de Investigación en Educación Matemática y Estadística. Universidad Católica del Maule, Chile. https://portal.ucm.cl/content/uploads/2020/04/Formacion_del_profesorado_para_ensenar_estadistica_retos_y_oportunidades.pdf

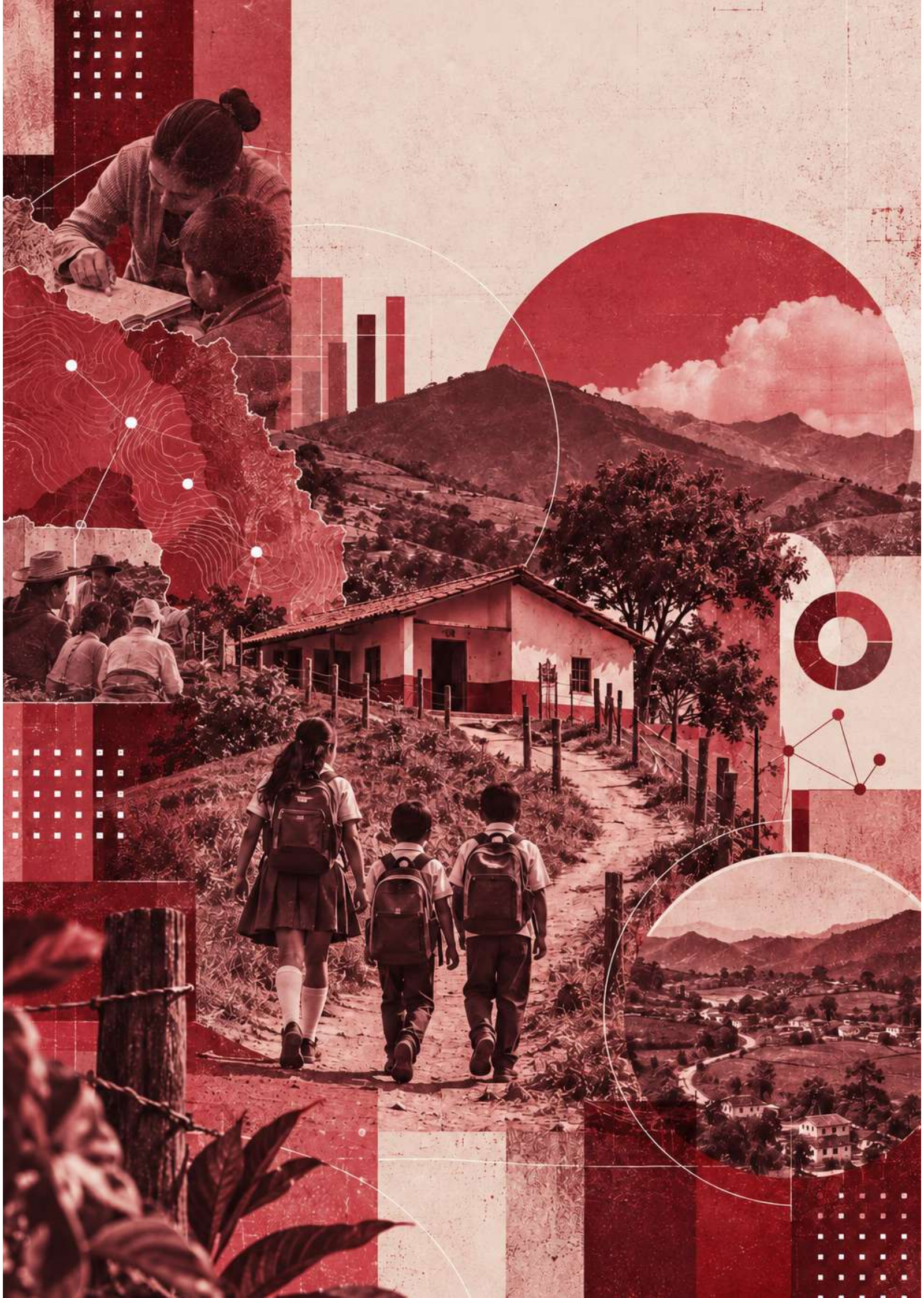
Sierra, L., y Robles, J. (2021). Aprendizaje colaborativo mediado por un ambiente de liderazgo, en el desarrollo del Pensamiento Aleatorio. *Assensus*, 6(10). <https://doi.org/10.21897/assensus.2208>

Suarez, J., Duardo, C. y Rodriguez, R. (2020). El desarrollo de la competencia matemática mediante problemas con aplicaciones de las funciones. *https://www.redalyc.org/journal/5717/571765653009/* págs. 118-134. doi: <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.08>

Valero, A., Avilez, F. y Robles, J. (2022). Implementación de un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento aleatorio en estudiantes de básica secundaria. *Assensus*, 7(13),

<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/3021>

|Wild, C. y Pfannkuch, M. (1999).
Statistical Thinking in Empirical Enquiry.
International statistical review, 67(3),
221 - 248.
doi:<https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.1999.tb00442.x>



Artículo Cuatro |

Calidad Educativa: Acercamiento desde Revisión Narrativa a su Comprensión desde un Enfoque Centrado en el Mundo de las Ruralidades

Educational Quality: A Narrative Review Approaching Its
Understanding from a Rurality-Centered Approach

Hermencia Rocio Pico

hermencia14@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7063-1404>

Colegio Integrado Pedro Santos

Carlos Arturo Sandoval Casilimas

casandoval2005@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0675-1289>

Universidad de Antioquia

Recibido: 11 de marzo de 2025

Aceptado: 11 de junio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.26506>

P.P: 72 - 92

“un sistema educativo de calidad no solo se limita a la transmisión de conocimientos, sino que, además, desempeña un papel crucial en la construcción y promoción de los valores que la sociedad considera fundamentales para su desarrollo y cohesión”

Resumen

El presente artículo de revisión centra su mirada en el acervo teórico que se ha logrado configurar en torno a las aproximaciones nocionales y conceptuales relacionadas con la calidad educativa, prestando atención especial a la que se ha centrado en la educación rural; para el efecto, se llevó a cabo un rastreo de fuentes en lengua castellana tanto a nivel nacional como internacional latinoamericano, en bases de datos de acceso abierto y repositorios universitarios; para la captura y organización del material identificado se recurrió al administrador de referencias Mendeley, y en su análisis específico se usaron las herramientas proporcionadas por el programa Atlas Ti en su versión 25, incluida su interfaz con la hoja de cálculo Excel; de esta manera se pudieron caracterizar aspectos relevantes sobre la calidad de la educación y sus principales factores asociados en contextos rurales de Colombia y Latinoamérica.

Entre los aspectos sobresalientes que se identificaron se encuentra, el atinente a la polisemia de los términos calidad y ruralidad; cuyo origen radica en la orientación teórica asumida por quienes los han empleado en la literatura consultada; cuestión esta que rebasa los límites de lo semántico y tiene implicaciones sobre el planeamiento y gestión de los sistemas educativos, la definición de políticas públicas y ha incidido en la determinación de las dinámicas generadas para establecer los indicadores destinados a evaluar la calidad de la oferta educativa, en los territorios catalogados como rurales, que a su turno, han contribuido en mayor o menor medida a identificar barreras, desafíos y oportunidades de mejora en los contextos específicos que

han constituido los escenarios de realización de la educación rural.

Como fruto del ejercicio de análisis efectuado sobre las fuentes documentales a las que se tuvo acceso, se concluye que es pertinente e imprescindible retomar y fortalecer aquellos procesos que den cabida a una lectura integral de la calidad educativa que trascienda la comprensión de la misma limitada exclusiva o predominantemente solo al examen de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas o las tasas de promoción y repitencia; en su lugar se acoge la idea de armonizar las expectativas y parámetros de calidad aplicados a la educación en territorios rurales con la dinámica de transformación que los mismos han tenido y siguen teniendo, haciéndolos altamente heterogéneos, por lo que es improcedente e inadecuado, mantener un anclaje conceptual y metodológico guiado por una visión hegemónica y homogeneizante que descuida la pertinencia como eje organizador de la comprensión y las acciones relacionadas con la calidad de la educación rural desplegada en sus distintos matices y diversidad de configuraciones.

Palabras clave: Calidad educativa, educación rural, indicadores de calidad, trayectorias educativas, formación docente para la ruralidad, enseñanza multigrado, desafíos educativos de las ruralidades

Abstract:

This review article focuses on the theoretical body of work built around the notional and conceptual approaches to educational quality, paying special attention to research centered on rural education. To this end,

a search of Spanish-language sources was conducted at both the national level in Colombia and across Latin America within open-access databases and university repositories. The reference management software Mendeley was used to collect and organize the identified material, while the specific analysis was carried out using tools provided by Atlas.ti (version 25), including its interface with Microsoft Excel. This approach enabled the characterization of relevant aspects of educational quality and its main associated factors within rural contexts in Colombia and Latin America.

Among the outstanding findings identified is the polysemic nature of the terms quality and rurality, stemming from the theoretical orientations adopted by authors in the reviewed literature. Beyond mere semantics, this issue has direct implications for the planning and management of educational systems, as well as the formulation of public policies. Furthermore, it has influenced the dynamics established to define indicators for evaluating educational delivery in territories classified as rural. These indicators, in turn, have contributed to varying degrees to identifying barriers, challenges, and opportunities for improvement within the specific settings where rural education takes place.

Based on the analysis of the accessible documentary sources, this study concludes that it is both relevant and essential to revisit and strengthen frameworks that enable a comprehensive interpretation of educational quality. Such a perspective must transcend understandings limited exclusively or predominantly to standardized test results or grade promotion and repetition rates. Instead,

this paper advocates for aligning the quality expectations and parameters applied to rural education with the dynamic transformations these territories have undergone and continue to experience, rendering them highly heterogeneous. Consequently, maintaining a conceptual and methodological framework grounded in a hegemonic, homogenizing vision is inappropriate, as it neglects contextual relevance as the organizing axis for understanding and implementing rural educational quality across its distinct nuances and diverse configurations.

Keywords: Educational quality, rural education, quality indicators, educational trajectories, teacher training for rural areas, multigrade teaching, educational challenges of ruralities.

Introducción

El presente artículo, presenta la revisión narrativa de literatura, realizada en el marco del proyecto de investigación titulado Calidad de la educación básica primaria rural en clave de proceso, un análisis a partir las trayectorias educativas estudiantiles y profesionales de los docentes: el caso de Santander del sur.

El acercamiento crítico a la definición de calidad educativa aquí desarrollado examina desde a mirada plural de diferentes autores, que han aportado a la construcción de un horizonte interpretativo; lo que implica la capacidad de un sistema educativo para hacer posible una educación de calidad que cumpla unos estándares básicos comunes, pero que a la par, se adecue desde criterios de pertinencia, a las realidades cambiantes de las zonas rurales y sus pobladores; todo ello, con el propósito de impulsar el desarrollo

integral de los estudiantes y los territorios que habitan. Esa concepción abarca desde la adquisición de habilidades y competencias académicas, hasta la formación de ciudadanos comprometidos, capaces de contribuir al bienestar colectivo a través de su participación activa para intervenir los asuntos que interesan colectivamente a sus respectivas comunidades y que se inscriben en las esferas, cultural, social, económica y política de estas con un horizonte de buen vivir y bienestar. Bocanegra y Apolaya (2021).

Finalmente, la revisión se enfoca de modo especial en la evaluación de la calidad educativa en entornos rurales, prestando especial atención a los indicadores utilizados a nivel internacional y nacional, que coinciden en categorizarlos en torno a resultados y procesos asociados a desempeños de estudiantes en pruebas o test estandarizados, tasas de cobertura, permanencia, niveles de inversión y formación docente, entre otros que afectan y determinan la calidad en el campo educativo.

Metodología

La revisión llevada a cabo siguió los pasos propuestos por Flores (2024: 4-5) así como las recomendaciones de Agarwal et al., (2023) para las revisiones narrativas. La secuencia implementada fue la que siguiente:

- Definición y delimitación del tema de investigación (límites espaciales, temporales y de idioma en que estaban publicados los documentos que se acopiarían; objetivo y preguntas específicas)
- Identificación de las palabras y conceptos clave
- Selección de las fuentes y bases de datos
- Diseño de las estrategias de búsqueda (Directa e Inversa)
- Ejecución de la búsqueda y recolección de datos
- Evaluación de la información recopilada
- Organización y gestión de las referencias
- Análisis y síntesis de la literatura (abordaje de diferentes discusiones teóricas que buscó generar nuevas interpretaciones y sentidos respecto al objeto de estudio, Guevara-Patiño, (2016).⁴

Para la búsqueda adelantada se estableció como ámbito geográfico de referencia América Latina, con un énfasis en Colombia; la ventana temporal de observación cubrió desde enero del año 2014 hasta mayo de 2026; la búsqueda se realizó entre las publicaciones periódicas y tesis anidadas en las bases de datos y repositorios examinados y cuyos documentos estaban en lengua castellana, excepcionalmente se incluyeron algunas referencias en inglés dada su pertinencia para el tema

¹Zillmer, J.G., & Díaz-Medina, B.A. (2018). Revisión Narrativa: elementos que la constituyen y sus potencialidades. *Journal of Nursing and Health*. 8(1); Arias Odón, F. (2025). El artículo de revisión narrativa: nivel de evidencia y validez científica. *Revisión semi-sistemática*. *e-Ciencias de la Información*, 15(1).

²La educación pertinente se refiere a la adecuación de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Toma en cuenta las tradiciones e instituciones locales, las prácticas culturales positivas, los sistemas de creencias y las necesidades de la comunidad. Prepara a los niños y niñas para un futuro positivo dentro de la sociedad en el contexto nacional e internacional. La educación pertinente es un elemento de calidad educativa y refiere a qué se aprende, cómo se aprende y la eficacia de este aprendizaje (Fuente: INEE. (2024). INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery.

³Flores Galea, A. L. (2024). La búsqueda y los gestores bibliográficos. *Revista Acta*. (1-30); Agarwal, S., Charlesworth, M., & Elrakhawy, M. (2023). How to write a narrative review. *Anaesthesia*, 78, 1162-1166

⁴Guevara-Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?. *FOLIOS*, Segunda época, Núm.44 Segundo semestre de 2016, PP. 165-179

abordado; se examinaron también algunos documentos técnicos producidos por organismos internacionales generadores de lineamientos de política para los países signatarios de tales instituciones. El objetivo trazado estuvo dirigido a rastrear la producción académica que desde diversas ópticas conceptuales, metodológicas y operativas se ha ocupado de la tematización y problematización de la calidad educativa en los entornos rurales concebidos desde su diversidad.

Los términos de indagación que se emplearon fueron: Calidad educativa, educación rural, desafíos educativos de las ruralidades, indicadores de calidad, educación rural Latinoamérica, trayectorias educativas; aulas multigrado y calidad de la educación; tras una primera pesquisa que se guió por la identificación de los documentos a través de sus títulos, se prosiguió con la obtención de los textos completos y un decantamiento de los mismos a partir de la lectura de sus abstracts y resúmenes; cumplida esta etapa se configuró una base de datos en la que se codificaron los documentos ya preseleccionados y se ejecutó una lectura agrupada categorialmente de los mismos; hay que anotar que en esta fase emergieron nuevos términos de búsqueda y espacios de comprensión de la calidad educativa rural, los principales fueron: aulas multigrado, escuelas resilientes, trayectorias educativas completas, formación docente para la ruralidad, factores asociados a la calidad de la educación rural, brecha digital rural y juventud rural. Las fuentes, bases de datos y repositorios consultados fueron: Dialnet, Eric, Redalyc, Scopus, Scielo y Google

Académico, Cepal, Unesco, BID, Banco Mundial.

En las estrategias de búsqueda de los documentos publicados en el periodo (2014 -2026) se empleó una ruta directa a partir de la ecuación de búsqueda básica calidad de la educación rural + América Latina; complementariamente se ejecutó un procedimiento de búsqueda inversa Flores (2024), a partir de las fuentes con un alto índice de citación y las de más reciente publicación algunas de las cuales estaban enfocadas en revisiones sistemáticas, revisiones narrativas y estados del arte sobre el asunto indagado recursos metodológico que permitió la identificación de fuentes no referenciadas de manera directa, es el caso de algunas tesis doctorales y de maestría así como monografías y trabajos de grado atinentes a la cuestión analizada.

Tras la configuración del corpus documental compuesto por 256 títulos derivado de la aplicación de las estrategias antes enunciadas se organizó toda la información relevante en un libro de Excel y se procedió a su categorización, lo cual permitió filtrar aquellos documentos que se ocupaban de un modo central de la calidad de la educación con acento en la ruralidad, lo que arrojó la selección de 69 textos que cumplían cabalmente con los requisitos de inclusión establecidos en el diseño de esta revisión narrativa y aparecen referenciados al final de este artículo.

Surtido el proceso anterior, se realizó el análisis más detallado del contenido de los documentos seleccionados y se estructuró la agrupación categorial que se desarrolla en los apartados que se

5 Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103

presentan a continuación.

Desarrollo y Discusión

Calidad Educativa: Posturas y Perspectivas Normativas sobre su Definición

El acercamiento efectuado al concepto de calidad educativa implicó abrirse a sus múltiples connotaciones abordadas en aspectos tanto cuantitativo como cualitativo, el primero referido en términos de resultados del aprendizaje como producto de evaluaciones internas y externas aplicadas a estudiantes en los establecimientos educativos y el segundo en la perspectiva de un gama de acciones orientadas a brindar una formación integral a los estudiantes; dichos aspectos, configuran procesos de cooperación constante en las instituciones educativas y más aún en aquellas denominadas de alta calidad por (Ávila, 2017; Mendoza, 2023; Montero, 2025), que desde diferentes ópticas reconocen las características de los estudiantes y su entorno para potenciar capacidades no solo cognitivas sino sociales, afectivas, estéticas y morales, aportan al desarrollo de la comunidad educativa inscrita en un sistema educativo que busca mejorar su funcionamiento.

En virtud de lo antes expuesto la calidad educativa no se concibe solo por lo que evidencian los resultados expresados en términos de logros académicos cuantificables, sino también

sino también incorpora todo lo que se plasma en indicadores más complejos como los relacionados con el impacto sobre la realidad

de la comunidad educativa y su contribución al desarrollo de capacidades y competencias esenciales en los individuos que abarcan las dimensiones de su ser, su saber y su hacer

al respecto, Jacques Delors proporciona una definición que se enfoca en la capacidad del sistema educativo formal para proveer a los estudiantes las oportunidades, experiencias y recursos necesarios para alcanzar un óptimo desarrollo personal, cognitivo y social. Esta conceptualización promueve la construcción de aprendizajes significativos, así como el desarrollo de habilidades que empoderen a los individuos para su participación en la sociedad y su contribución al bienestar colectivo, Hernández y Esparza (2022).

Desde una perspectiva más global e institucional, la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, definió la calidad educativa como la disponibilidad de una educación para todo el sistema, esto implica entre otras cosas, un aumento en la matrícula escolar, alineado con un enfoque en el que los educadores priorizan la formación integral del estudiante, más allá de su desempeño académico. Esta visión señala la importancia de dar voz a los estudiantes y de establecer una conexión efectiva entre la culminación de la educación formal y la transición exitosa al mundo laboral a través de programas de formación técnico-profesional.

El Banco Mundial (2019), como instancia multilateral con profunda incidencia en las políticas públicas de los

países, plantea que no se trata solo de tener educación, sino de asegurar que esta sea de calidad, lo que debe traducirse en la obtención de resultados de aprendizaje efectivos y beneficiosos para los estudiantes, mediante la creación de ambientes educativos equitativos, efectivos y eficientes, que promuevan el desarrollo de habilidades y conocimientos. Esto se logra a través del análisis permanente de las mediciones efectuadas a los resultados de aprendizaje que impulsa una mejora constante de los sistemas educativos, que garantiza de manera creciente el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones de origen y circunstancias particulares, tesis que coincidirá con lo expuesto por Lozano (2019).

Por su parte, la UNESCO (2021), destaca la naturaleza multidimensional y polisémica del concepto de calidad educativa, destacando como rasgos principales, la equidad, eficiencia y resiliencia del sistema educativo; otro organismo internacional también hará hincapié en lo trascendental que es proporcionar oportunidades de educación de alta calidad a todos los niños y adolescentes, sin importar su ubicación geográfica o sus circunstancias personales, ya que la privación de oportunidades educativas de calidad puede tener consecuencias perjudiciales a largo plazo en la vida de los niños, incluyendo desafíos en términos de salud y bienestar (UNICEF, 2022). Por tanto, la calidad educativa no solo es esencial para el desarrollo personal y académico de los individuos, sino que también tiene un impacto significativo en el bienestar de las comunidades en su conjunto, y esta inversión en calidad educativa se traduce en un mejor futuro para la sociedad en general como lo señala

Chacón (2019).

De acuerdo con lo señalado, un sistema educativo de calidad no solo se limita a la transmisión de conocimientos, sino que, además, desempeña un papel crucial en la construcción y promoción de los valores que la sociedad considera fundamentales para su desarrollo y cohesión (Martínez et al., 2020). Desde esa perspectiva, la educación de calidad se convierte en un elemento esencial para garantizar que los ciudadanos adquieran todos los recursos simbólicos y prácticos para ser partícipes de una sociedad basada en la democracia, la solidaridad y una ciudadanía activa. Esto resalta el principio fundamental respaldado por la UNICEF (2022), que enfatiza que “todos los niños, niñas y adolescentes tienen que contar con programas de estudio que les permitan el desarrollo de habilidades y competencias esenciales para la vida cotidiana” (p. 16).

En el marco de lo expuesto se encuentra entonces que, los fundamentos de la calidad educativa deben estar estrechamente ligados al contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la labor educativa de modo que esta pueda tener la pertinencia y eficacia necesarias; la calidad educativa así entendida, se erige como una respuesta a las demandas que la sociedad le plantea al sistema educativo, y su perspectiva será interdependiente de los aspectos políticos, epistemológicos e ideológicos circundantes, tal y como lo señala en Pérez (2018). En este sentido, la construcción y definición de objetivos educativos por parte de diversos miembros de la comunidad educativa, permiten hacer énfasis en el proceso que se sigue para alcanzar la calidad, con objetivos que no se limitan

exclusivamente al desempeño de los estudiantes, sino que también abordan aspectos curriculares, organizativos e institucionales, dejando de lado las meras certificaciones, distinciones y la búsqueda de la excelencia académica tal y como lo ha expuesto Tiguaque, (2021).

A considerar el asunto aquí abordado, en términos normativos a nivel colombiano, la calidad educativa representa un principio esencial avalado por la legislación y las políticas educativas del país. Según la Constitución Política de Colombia (1991):

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (Art 67).

Esto significa que todos los ciudadanos tienen el derecho de acceder a una educación óptima y al mismo tiempo, el Estado tiene la obligación de garantizarla. La calidad se convierte en un compromiso y un derecho simultáneamente, como lo establece el artículo 4 de la Ley 115 de 1994 al indicar que el Estado, la sociedad y la familia son corresponsables de garantizar la excelencia educativa y facilitar el acceso a la enseñanza pública.

Este enfoque de doble dimensión (deber – derecho) refleja la responsabilidad tanto del Estado como de la sociedad para garantizar una educación de alta calidad para todos los

ciudadanos colombianos. Como deber, la calidad educativa destaca la responsabilidad del Estado de proporcionar y mantener un sistema educativo que cumpla con ciertos estándares de desempeño y logro que propicien el desarrollo integral de los estudiantes, para ello, esta instancia deberá crear las condiciones necesarias para que la educación cumpla con los requisitos de calidad y contribuya al bienestar colectivo de la sociedad.

Ahora, como derecho la calidad educativa se establece la universalidad del acceso a una educación de calidad para todos los ciudadanos, sin importar su ubicación geográfica, su origen étnico, su situación económica o su contexto social y esta a su vez ha de reunir las siguientes características, respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia según lo menciona OREALC/UNESCO, (2007).

Es en el contexto antes descrito que Colombia ha definido líneas de acción estratégicas como el Programa Especial para la Educación Rural (PEER), normado a través de la Resolución 021598 de 2021, esta se concibe como una iniciativa destinada a mejorar la calidad de la educación en las áreas rurales de Colombia, para el PEER (2018) la calidad educativa se enfoca no solo en brindar cobertura y acceso, sino “permitir a los niños, niñas y jóvenes una mayor participación dentro del sistema educativo que, en últimas, estimule mayor conocimiento y con ello menores tasas de deserción y reprobación” (p. 26). Dicha calidad educativa también ha de estar acompañada por factores como la infraestructura pertinente, la cualificación de directivos y docentes idóneos para las zonas rurales y el involucrar a la comunidad en general en los procesos educativos que se generen

desde el aula.

Tras lo expuesto, resulta oportuno traer a colación las perspectivas de Monarca et al., (2019), así como también la de Rivera & Zavala (2019), quienes subrayan que si bien la calidad educativa se encuentra estrechamente vinculada al desarrollo educativo de los alumnos en término de resultado académico; esta no se reduce únicamente a lo que los estudiantes saben, sino que se materializa y encarna en personas y comunidades capaces de aplicar sus conocimientos y habilidades al afrontamiento de situaciones que surgen en la vida real, coadyuvado todo ello por una infraestructura adecuada y suficiente, por unos modelos pedagógicos pertinentes, plausibles y sostenibles, por unos participantes apropiados del proceso educativo entre otros más.

Por ende, es esencial que el Estado se constituya en un verdadero garante de la calidad educativa en cumplimiento a sus definiciones y políticas, para que cada estudiante sin discriminación alguna derivada de su procedencia, posición social, situación financiera o bagaje cultural, pueda tener la posibilidad de adquirir saberes y desarrollar las destrezas y principios fundamentales para una vida enriquecedora, una convivencia armoniosa en la sociedad, la productividad y un aprendizaje constante a lo largo de su vida como lo contempla el MEN (2018).

Estrategias Enfocadas a Lograr la Calidad de la Educación Rural: El Caso de Colombia

En el horizonte de alcanzar un buen nivel de calidad de la educación rural impartida en el país, se han definido y puesto en marcha diversas estrategias,

entre las cuales se destacan el uso de Modelos de Educación Flexible (MEF), destinados a optimar el desempeño del aprendizaje, reducir las tasas de abandono escolar y fortalecer las conexiones con las comunidades locales como elementos de calidad educativa. Entre las múltiples variantes de los MEF, el programa Escuela Nueva es el que más ha sobresalido, explicable esto en gran parte, porque ha hecho posible promover la experimentación pedagógica, la enseñanza multigrado y la intervención permanente del estudiante en asocio de las comunidades locales donde se asienta y opera esta iniciativa, por esta vía se ha logrado un diálogo con las realidades de las zonas rurales lo que se ve reflejado en aprendizaje más significativos y contextualizados (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2016) y Vera (2025).

Una segunda estrategia más reciente, destinada a fortalecer las capacidades del personal docente que se desempeña en sectores rurales es la constituida por el Programa Todos a Aprender (PTA), este desarrolla procesos de acompañamiento al aula tendientes a favorecer la reflexión sobre la práctica educativa, potenciar el trabajo cooperativo mediante el impulso a las comunidades de aprendizaje (CDA), que dinamizan la formación a maestros y la entrega de material para el aprendizaje acorde a los referentes de calidad (MEN, 2022)

Con las líneas de acción antes enunciadas se ha buscado contrarrestar el marginamiento del que ha sido objeto históricamente la educación rural no solo en Colombia sino también en muchos países de América Latina, a este respecto Santos (2019),

señala que la educación rural ha sido relegada a un segundo plano en comparación con la educación urbana en términos de prioridades y recursos asignados,

lo que torna imperativo, cerrar esa brecha histórica y promover en su lugar un enfoque más equitativo que otorgue la debida importancia y atención a la educación rural. Esto conlleva además de una asignación adecuada de recursos y la formulación de políticas específicas para la educación rural, un cambio hacia un paradigma que valore la singularidad de las comunidades rurales y sus necesidades educativas; en ese orden de ideas, Mendoza (2018), propone un acercamiento a la educación rural en términos de una construcción colectiva de la comunidad rural, que reconozca sus conocimientos, relaciones sociales y comunitarias así como la multiplicidad de saberes y prácticas presentes en su memoria histórica y cultural.

Barreras y Desafíos que Afrontan las Estrategias Implementadas para Elevar la Calidad de la Educación Rural:

- Acceso y permanencia: La geografía diversa del país y la presencia de comunidades rurales remotas representan dos desafíos significativos para el acceso a la educación en las zonas en las que se asientan las persona pertenecientes a estas poblaciones; esto se complejiza aún más por la falta de infraestructura de transporte, la distancia a las escuelas, la poca disponibilidad de recursos educativos y otros recursos básicos,

como electricidad, agua potable y acceso a tecnología educativa; obstáculos administrativos como la ausencia o retraso en proceso contratación de docentes para zonas apartadas, todo lo cual afecta las posibilidades de alcanzar trayectorias educativas completas por parte de los estudiantes; estas cuestiones las abordan con algún detalle (Avendaño & Vergara, 2022; Bernal et al., 2019; Fernández et al., 2019; Pacheco & De Souza, 2026)

- Formación de docentes: La falta de incentivos, oportunidades de capacitación profesional continua, reflexión sobre la praxis, prácticas tradicionales y contratación inestable, influyen negativamente en las posibilidades de contar en las áreas rurales con docentes bien calificados, lo que luego se refleja en una baja calidad de la enseñanza (Avendaño, 2016; Hernández, 2014; Grijalba et al., 2019; Herrera, 2020; González, 2022; Zamora & Mendoza, 2018)
- Recursos educativos limitados: Las escuelas rurales a menudo tienen recursos limitados, lo que afecta la disponibilidad de materiales educativos y tecnológicos, los estudiantes pueden carecer de acceso a libros de texto, laboratorios y recursos en línea que son comunes en las áreas urbanas (Herrera & Buitrago, 2019; LEE y Universidad Javeriana, 2024; Sandoval & Díaz, 2020; Torres et al., 2024)
- Desigualdades socioeconómicas: Las precarias condiciones de vida en las zonas rurales dificultan reiteradamente las oportunidades de contar con acceso y permanencia a una educación de calidad, de esta manera, los estudiantes de familias

- más vulnerables son los más afectados (Arias, 2017; Abós, 2020).

Líneas de Acción para Mejorar la Calidad Educativa Rural:

- Mejoramiento de la infraestructura: Invertir en la infraestructura escolar rural es fundamental. Esto incluye la construcción y el mantenimiento de escuelas adecuadas, así como la provisión de acceso a servicios básicos como electricidad y agua (Quintero & Hernández, 2019; Quintero, 2024)
- Formación docente y retención: Ofertar programas de formación y desarrollo profesional que resulten atractivos para los docentes rurales, estos programas pueden incluir incentivos salariales, oportunidades de capacitación continua y apoyo pedagógico (Grijalba et al., 2019; Tarazona, 2023)
- Tecnología educativa: Introducir tecnología educativa en las escuelas rurales puede ampliar el acceso a recursos educativos de calidad, esto puede incluir la distribución de dispositivos y la conectividad a Internet (Lozano, 2019; Galván, 2020)
- Programas de alimentación y asistencia socioeconómica: Implementar programas de alimentación escolar y apoyo socioeconómico para estudiantes en situaciones vulnerables, esto ayudaría a garantizar que los niños no abandonen la escuela debido a problemas de nutrición o dificultades económicas (Gaudin & Pareyón, 2020; LEE y Universidad Javeriana, 2024)
- Participación comunitaria: Involucrar a las comunidades locales en la toma de decisiones sobre la educación

rural, fomentando un mayor compromiso y apoyo a las escuelas locales. (Ávila, 2017; Vargas, 2017)

Como recomendación central para lograr una educación de calidad en las zonas rurales, el MEN (2020), señala que es fundamental centrarse en los estudiantes y los docentes; en el caso de los estudiantes porque estos necesitan un entorno de aprendizaje seguro y enriquecedor que fomente su desarrollo integral y para la situación de los docentes, en virtud de estos requieren para un desempeño positivo, apoyo y recursos, oportunos, suficientes y pertinentes.

Evaluación de la Calidad Educativa: Indicadores y herramientas

Los indicadores de calidad constituyen un recurso técnico que revela el andamiaje de los procesos y acciones que estructuran y ponen en marcha las organizaciones, incluidas las que actúan en el campo educativo; a través de estos, además de exponer los resultados obtenidos de los procesos y acciones desarrollados, permiten evidenciar los factores que favorecen la calidad; desde esa óptica, García et al., (2003) declaran que los indicadores de calidad “se asocian a los resultados y operación de los procesos clave de una organización y se determinan con base en los factores y componentes críticos de éxito” Una óptica complementaria al respecto se encuentra en Galioto (2022).

Para analizar o evaluar la calidad de la educación se ha vuelto tradicional priorizar el indicador del rendimiento de los estudiantes evidenciado en exámenes estandarizados, y a través de dichos resultados se realizan estimaciones de la eficacia de los profesores y la calidad de las escuelas.

En el ámbito internacional son ejemplos destacados de esta perspectiva, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Chile, el Informe de Programa para la Evaluación Nacional (NAP) de Australia, el Sistema de Evaluación de la Educación de Singapur (SA2), el Sistema de Evaluación de Corea del Sur (KSAT) y Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); con el uso de ese dispositivo se mide el desempeño académico de instituciones educativas y se determinan las oportunidades de mejora que inciden en la reflexión y actualización de procesos curriculares como mencionan Orozco (2019) y Sánchez (2020).

Siguiente en este mismo orden de idea, se encuentran apreciaciones detalladas sobre el empleo de los resultados obtenidos ante pruebas estandarizadas como medida de la calidad de la educación pueden hallarse en (Demarchi, 2020; Díaz & Osuna, 2016; Fernández et al., 2017; George, 2020; Muñoz & Bruna, 2024; Vázquez, 2017). Llegando a este punto cabe plantear la insuficiencia de esta mirada para alcanzar la meta de una educación de calidad, entre otras cosas porque la homogeneización subyacente a las pruebas empleadas oculta muchos de los retos singulares que tanto estudiantes como docentes deben afrontar con respecto a las condiciones de los entornos rurales que habitan. Una visualización alterna como la estructurada en torno al seguimiento y valoración de las trayectorias estudiantiles, podría aportar mayores elementos de juicio configuradores de nuevas opciones en la ruta para lograr la calidad de la educación rural. A este respecto pueden consultarse los

trabajos de (Preda, 2021; Gil & Aravena, 2023; MEN, 2022; Briscioli, 2017; Cano & Artunduaga, 2025; Pérez, 2026)

En cuanto a estos indicadores de rendimiento como medida de la calidad educativa, se encuentra que en Colombia se cuenta con las Pruebas Saber administradas por el Ministerio de Educación de Colombia y las mismas se utilizan para evaluar la productividad académica de los estudiantes en competencia asociadas a lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales, competencias ciudadanas e inglés aplicadas actualmente a grado undécimo como saber 11 y en educación superior Saber Pro. Sobre los resultados obtenidos en estas pruebas cada participante e institución educativa reciben un reporte y su comparación con respecto a promedios nacionales, dicho informe estuvo acompañado del indicador Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), que considera aspectos como el desempeño respecto a resultados de pruebas escritas saber para grados quinto, noveno y undécimo, el progreso que refleja avances en los desempeños, la eficiencia en cuanto a tasa de aprobación escolar y ambiente escolar mediante un cuestionario de contexto. El ICSE fue ampliamente utilizado para evaluar la calidad educativa en Colombia desde el seguimiento a los procesos y acompañado de estímulos para instituciones, estudiantes y docentes.

Cada indicador y herramienta de evaluación se diseña y cubre las necesidades y metas educativas de su respectivo país, brindando información relevante sobre diversos aspectos de la calidad educativa, siendo útil para identificar áreas de mejora; no obstante, se destaca que ninguno de ellos ofrece una mirada completa por sí solo, por tanto, es común usar diversos

indicadores en conjunto para louna evaluación más completa de la calidad educativa a nivel nacional e internacional (Banco Mundial, 2020; Ministerio de Educación, 2020; Usuga & Cortés, 2020).

Desde una perspectiva más a largo plazo, es fundamental reconocer que comprender la percepción de los estudiantes con respecto a su progreso educativo resulta esencial para un proceso de mejoramiento continuo, ya que proporciona una evaluación detallada y completa de las prácticas y métodos educativos utilizados, develando

como las relaciones forjadas entre estudiantes y docentes desempeñan un papel central en el entorno educativo, al impulsar el compromiso y la motivación académica lo que incide en la calidad de la educación (Rivera & Quitian, 2022).

De esa manera, tanto el análisis de las relaciones interpersonales como la percepción del proceso educativo por parte de estudiantes y docentes se convierten en indicadores de interés que le aportan a la dinamización de la calidad educativa, al respecto, Segura y Torres (2020), investigaron la importancia de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes en educación secundaria y su influencia en las actitudes de los estudiantes, llegando a la conclusión de que aquellos estudiantes que experimentan relaciones constructivas con sus docentes muestran actitudes positivas hacia su proceso de

aprendizaje, resultados que coinciden con los reportados por Gaviria & Colbert (2017) y Galioto (2022).

Ahora bien, al abordar la evaluación de la calidad educativa para zonas rurales, se debe insistir en la singularidad de las realidades allí vividas y dar cabida en los procesos formativos escolares los saberes propios del contexto, fortaleciendo de esa manera, la conexión entre la escuela y su territorio de influencia; pues como lo indican (Naranjo & Carrero, 2017; Vera, 2019; Abos, 2020), la escuela rural debe arraigarse en su territorio, que es el espacio donde la comunidad rural vive, construye su historia y su forma de vida, ese territorio engloba las expresiones socioculturales, así como las formas ancestrales de producir y llevar a cabo las actividades cotidianas. La escuela rural debe, por lo tanto, establecer un vínculo con los actores de la comunidad y redescubrir la relación historia-naturaleza que confiere significado e identidad a la vida comunitaria, esta perspectiva destacará la importancia de entender y valorar las particularidades de la vida rural en la educación asumiéndolos en su naturaleza de contextos plurales y diversos.

Conclusiones

El concepto de calidad educativa es multidimensional y debe ser construido desde las características y necesidades de los territorios, las comunidades, en un marco de autonomía institucional regulado por las normativas de cada país, por ende, la calidad educativa en ese contexto se comprende como fruto de una construcción social, lo que conlleva a trascender las miradas centradas únicamente en los resultados académicos de contenidos escolares medidos a través de pruebas

estandarizadas; para en su lugar, debe apuntar a una mirada más integral y de proceso a largo plazo como la que se concibe desde la óptica de las trayectorias escolares

En Colombia la calidad de la educación se establece en doble vía, como deber y derecho; en este sentido para garantizar la excelencia educativa se debe fortalecer las políticas que favorecen el acceso y permanencia del servicio educativo, en la que se promueve la participación de la comunidad educativa en las dinámicas escolares en un esfuerzo colaborativo que se complementa con una política y unas estrategias de formación continua a los docentes. Así las cosas, el fortalecimiento de la calidad educativa rural, pasa por una gestión sostenida que permita una asignación adecuada y oportuna de los recursos necesarios para operar de una manera óptima que garantice unas trayectorias educativas continuas y de calidad. Desde esa mirada, El Programa Especial para la Educación Rural (PEER) en Colombia representa un esfuerzo notable y con cierto nivel de éxito para abordar las brechas educativas en las zonas rurales del país.

Los indicadores de calidad constituyen un recurso metodológico útil para evaluar y proyectar mejoras en los procesos educativos que no se deben agotar en su dimensión exclusivamente numérica y de resultados, sino que deben proporcionar además información cualitativa que oriente la toma de decisiones sobre los aspectos identificados como críticos, que privilegien una visión de proceso de los factores determinantes sobre los planos del acceso, permanencia, cobertura en el sistema y valoración de procesos como el desempeño de los estudiantes, de los docentes y de las propias

instituciones educativas; a propósito de esto, es recomendable capitalizar una experiencia como la generada por el empleo del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) que hizo posible en su momento, un proceso de valoración más integral, en el que la evaluación de calidad se soportaba en la integración de varios componentes de la calidad y dimensiones de la misma.

Existe la necesidad de armonizar las expectativas y parámetros de calidad aplicados a la educación en territorios rurales a la dinámica de transformación que los mismos han tenido y que los ha tornado altamente heterogéneos por lo que no se puede realizar un anclaje conceptual y metodológico centrado en una visión hegemónica y homogeneizante que descuida la pertinencia como eje organizador. Al respecto se hace visible una gran brecha entre las comprensiones nocionales de la calidad de la educación que se expresa por los actores que intervienen de manera real en los procesos correspondientes y las conceptualizaciones elaboradas por teóricos ocupados del asunto.

Referencias Bibliográficas

Acuña, L. (2016). La calidad de la educación básica vista desde los organismos internacionales: El caso del BID, la OCDE y UNESCO. En L. A. Acuña Gamboa & F. Santillán.

Avendaño, C. (2022). Calidad del servicio educativo: Análisis en escuelas rurales colombianas [Trabajo de grado de especialización, Universidad de Córdoba].

Avendaño, W. (2016). Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. Investigación y Desarrollo, 24(2), 329–354.

Ávila, B. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: Experiencias pedagógicas significativas [Tesis doctoral, Universidad de La Salle].

Banco Mundial. (2019). La crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender.

Banco Mundial. (2020). COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública.

Barba, B. (2018). La calidad de la educación: Los términos de su ecuación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23(78), 963–979.

Bocanegra, E., & Apolaya, J. (2021). Participación de los padres de familia en el desarrollo integral del estudiante, necesidad de una adecuada gestión

institucional en la realidad educativa rural. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(3), 3701–3722.

Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. Educere, 11(39), 613–621.

Burbano. (2026). La formación técnica y su contribución a la calidad educativa en contextos rurales. Ciencia y Educación, 7(3), 213–224.

Cano, M., & Artunduaga, F. (2025). Trayectorias educativas en contextos rurales: Estrategias de inclusión y equidad en Argentina, Brasil y Chile: Aportes para Colombia. Revista Educación y Ciudad.

Capellán, D. (2022). Efectos de la agrupación multigrado y el tamaño del aula en los resultados de aprendizaje de estudiantes de educación primaria: Evidencia de escuelas multigrado del sistema educativo de la República Dominicana. Estudios sobre Educación, 42, 241–262.

Caro, F. (2021). Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia [Tesis doctoral, Universidad de Granada].

Cetina, W. (2024). Los límites de la calidad educativa en Colombia: Una revisión sistemática del discurso hegemónico. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 10123–10144.

Chacón, F. (2019). Calidad educativa:

Una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad*, (36), 35–49.

Córdoba, C. (2024). ¿Qué dicen las comunidades educativas rurales sobre la calidad? Análisis exploratorio. *Actualidades Pedagógicas*, (84), 1–26.

Demarchi, G. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *En-Contexto: Revista de Investigación en Administración, Contabilidad, Economía y Sociedad*, 8(13).

Díaz, E. (2021). Dificultades para el acceso a una educación de calidad en las zonas rurales de Colombia [Monografía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].

Díaz, K. (2016). Las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje y la mejora de la calidad educativa. *Temas de Educación*, 22(1), 131.

Fernández, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: Una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51–67.

Galioto, C. (2022). El uso de indicadores de la calidad educativa: Una discusión crítica a partir del caso chileno. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 588–602.

García, I. (2017). Integración del concepto de calidad a la educación: Una revisión histórica. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*

(COMIE), 5.

Gaviria, M., & Colbert, V. (2017). Escuela Nueva. *Revista Educación*, 1(1).

George, C. (2020). Pruebas estandarizadas y calidad de la educación en México, sexenio 2012–2018. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 418–425.

González, J. (2019). La reforma educativa y la calidad de la educación en Colombia. *RHS. Revista Humanismo y Sociedad*, 7(2).

Grijalba, R. (2019). La formación pedagógica continua del docente y la calidad educativa colombiana. *Revista Conrado*, 15(68), 142–148.

Hernández-Herrera, M. T., & Esparza-Urzuu, G. A. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 171–193.

Herrera, J. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 125–144.

Ibáñez, M. (2017). Logros educativos: ¿Es relevante el género de los estudiantes? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(3), 1–30.

Intriago, E. (2026). Formación docente y su incidencia en la calidad educativa de las escuelas rurales: Una revisión bibliográfica crítica. *Innova Science Journal*, 4(2), 833–844.

LEE-PUJ. (2024). Informe No. 98: Calidad educativa en zonas rurales de

Colombia: Un camino por recorrer.

Londoño, M. (2025). Rural and heritage education as an opportunity to improve the quality of life in the regions: A literature review. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(1).

Lozano, D. (2019). Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana. *Revista Universidad de La Salle*, (79), 41–66.

Martínez, J. (2020). Calidad educativa: Un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 233–258.

Mendoza, F. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017–2023. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(1).

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). Avances en infraestructura que aportan a la calidad educativa.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad: Conceptualización y avances estratégicos: Nota técnica.

Monarca, H. (2019). Calidad de la educación: Aportes de la investigación y la práctica. Dykinson.

Montero, O. (2025). Responsabilidad social y calidad en la educación rural:

Una revisión narrativa. *Delectus*, 8(1), 35–43.

Mosquera, M. (2025). Los retos de la educación rural para alcanzar la calidad educativa. *Línea Imaginaria*, 2(20), Artículo 20.

Muñoz, I. (2014). La ruralidad: Análisis de las representaciones del profesorado y propuesta para una enseñanza-aprendizaje del compromiso con la ruralidad, aplicada en la región del Maule (Chile) [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].

Muñoz, M. (2024). Procesos evaluativos y pruebas estandarizadas. ¿Son compatibles si buscamos la calidad en la educación? *Región Científica*, 3(1), 2024204.

Navarro, J. (2025). Calidad educativa en las zonas rurales en época de conflicto en Colombia. *Cognopolis: Revista de Educación y Pedagogía*, 3(2), 38–58.

OREALC/UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. UNESCO.

Orozco, L. (2019). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 24–36.

Pérez, F. (2018). Políticas educativas en Colombia: En busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 193–213.

Pérez, J. (2026). Educación rural en

crisis: Un análisis de la implementación de sistemas evaluativos inequitativos en Colombia para los más vulnerados. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*.

Preda, M. (2021). The quality of education in rural areas from the perspective of primary and secondary school teachers. *Scientific Papers Series Management, Economic Engineering in Agriculture and Rural Development*, 21(2).

Priego, L. (2021). Equidad y escuelas multigrado: ¿Ruptura o continuidad de la política educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 177–204.

Procuraduría General de la Nación. (2024). Informe actuación preventiva: Educación rural para los niveles preescolar, básica y media 2018–2022.

Quintero, C. (2024). Crisis en la educación rural: Mala infraestructura, falta de docentes y deserción son los principales factores. *Cambio. Cambio Colombia*

Quintero, R. (2019). Concepciones sobre calidad educativa en una escuela rural de Cundinamarca-Colombia. En H. Monarca, J. M. Gorostiaga & F. J. Pericacho (Coords.), *Calidad de la educación: Aportes de la investigación y la práctica* (pp. 89–121). Dykinson.

Quintero, V. (2024). La calidad de la educación rural en Colombia antes y después de la pandemia. *Línea Imaginaria*, (19), 783–804.

Raczynski, D. (2014). Evaluación de la educación rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 9–14.

Ramírez, J. (2016). Bienes y servicios públicos sociales en la zona rural de Colombia: Brechas y políticas públicas. CEPAL.

Reyes, J. (2026). Actualidad y perspectivas futuras para la mejora de la calidad educativa rural. *Revista Neuronum*, 12(1).

Rivera, A. (2019). Construcción de alternativas a problemáticas sentidas: Revisión del modelo educativo para el medio rural. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 3(4), 70–86.

Sánchez, G. D. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *En-Contexto: Revista de Investigación en Administración, Contabilidad, Economía y Sociedad*, 8(13), 4.

Santos, L. (2020). Didáctica multigrado: Algunas claves conceptuales para una pedagogía de la diversidad. *Proyecto CREER-GRADE*.

Sua, M. (2023). Calidad de la educación rural en Colombia: Desigualdades sociales, función social educativa y currículo rural. *Confluencia de Saberes: Revista de Educación y Psicología*, (7), 31–54.

Torres, K., Peñaherrera, F., Gaibor, J., & Castro, G. (2024). Brecha digital y desigualdad educativa en contextos

rurales. *Polo del Conocimiento*, 9(11), 2097–2106.

Usuga, Y. (2020). La educación de calidad y las estrategias pedagógico-didácticas aplicables al fenómeno de confinamiento por el COVID-19 en la educación rural colombiana.

Vázquez, A. (2013). Calidad y calidad educativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 49–71.

Vázquez, L. J. (2018). Pertinencia y calidad de la educación para la nueva ruralidad en el municipio de La Celia–Risaralda [Trabajo de especialización, Universidad Católica de Pereira].

Vázquez, M. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica: Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93–124.

Vázquez, M. (2016). Problemas y limitaciones del uso de pruebas estandarizadas para la evaluación educativa en México. *Temas de Educación*, 22(1).

Vera, D. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25–38.

Villagómez, M. (2023). Percepción sobre la calidad educativa en escuelas rurales en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 8(10), 505–513.

Zamora, L., & Mendoza, A. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: El reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y Nudos*, 6(45), 74–87.



Artículo Cinco |

Clase Espejo como Estrategia de Internacionalización: Percepción de Estudiantes de Medicina sobre una Experiencia de Intercambio Académico Virtual

Mirror Class as an Internationalization Strategy: Medical Students'
Perceptions of a Virtual Academic Exchange Experience

1. Bacterióloga, Especialista en Hematología, Magister en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela Ciencias de la salud, Facultad de Medicina; Sede Central Medellín, Colombia.
CvLAC:https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000091898
2. Estudiante de Medicina. Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela Ciencias de la salud, Facultad de Medicina; Sede Central Medellín, Colombia.
CvLAC:https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002112565

Lina María Martínez Sánchez

linam.martinez@upb.edu.co

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9555-0843>

Universidad Pontificia Bolivariana

Maria Clara Vargas Zuluaga

mariac.vargaszu@upb.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4399-1153>

Universidad Pontificia Bolivariana

Recibido: 5 de abril de 2026

Aceptado: 30 de abril de 2026

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25823>

P.P: 94 - 106

“El intercambio virtual permite a los estudiantes y al personal docente compartir conocimientos del área específica de formación, aspectos culturales y evaluativos propios de cada país.”

Resumen:

El aprendizaje abierto y a distancia y las estrategias de aprendizaje colaborativo en línea, como las clases espejo, han fortalecido la internacionalización en la educación superior al facilitar la interacción académica entre estudiantes y docentes de diferentes contextos, promoviendo el aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias globales y el uso de tecnologías digitales. La presente investigación se centró en describir la percepción que tuvieron los estudiantes de segundo año de una universidad en la ciudad de Medellín, Colombia, con respecto al uso de la metodología COIL en colaboración con una universidad de Quito, Ecuador. Para alcanzar este objetivo, se realizó una encuesta mediante un formulario de Google Forms, en el cual se formularon preguntas sobre la percepción de los estudiantes frente a las clases espejo. Los resultados mostraron que el 57 % de los estudiantes tenían una edad comprendida entre los 19 y 21 años, el 94 % considera estas actividades importantes para su proceso formativo, el 92 % tuvo una percepción positiva frente a esta metodología y el 90 % considera que el tiempo dedicado fue el adecuado. Con esto, concluimos que la realización de estas actividades permite el intercambio de conocimientos entre países, superando las barreras tradicionales del aula, con una percepción positiva por parte de los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje, Intercambio Educacional Internacional, Educación Superior

Abstract:

Open and distance learning and online collaborative learning strategies, such as

mirror classes, have strengthened internationalization in higher education by facilitating academic interaction among students and faculty from different contexts, promoting meaningful learning, the development of global competencies, and the use of digital technologies. The present research focused on describing the perception of second-year medical students at a university in Medellín, Colombia, regarding the implementation of the COIL (Collaborative Online International Learning) methodology in collaboration with a university in Quito, Ecuador. To achieve this objective, a survey was administered via a Google Forms questionnaire containing questions regarding students' perceptions of mirror classes. The results revealed that 57 % of the students were between 19 and 21 years of age, 94 % considered these activities important for their educational development, 92 % had a positive perception of this methodology, and 90 % considered that the time allocated was appropriate. In conclusion, conducting these activities enables the exchange of knowledge across borders, overcoming traditional classroom barriers, and generates a positive perception among students.

Keywords: Learning, International Educational Exchange, Higher Education.

Introducción

El aprendizaje abierto y a distancia (AAD), permite que los estudiantes y profesores no estén necesariamente en el mismo lugar ni al mismo tiempo y pone énfasis en la calidad de la información enseñada y aprendida (Flores et al, 2024; Appel et al., 2023; Yangali et al., 2021).

Existen conexiones en línea que mejoran el aprendizaje del estudiante más allá de la propuesta general de compartir en línea, ya que este es un proceso social que involucra a otros en una red de comunicación que rodea a cada individuo (Appel et al., 2023; Anderson et al., 2011; Loáiciga et al., 2024), por lo que los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden acelerarse utilizando tecnología que optimice la participación, la implicación y el compromiso de los estudiantes (Dixon, 2015; Bond et al., 2020; Pineda et al., 2024).

El aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL), por sus siglas en inglés, permite que los estudiantes tengan una interacción significativa y valiosa con estudiantes de otro país para alcanzar los objetivos de los programas académicos en las instituciones participantes (Appel et al., 2023; Díaz et al., 2022; Kučerová, 2023). Estas colaboraciones dan la oportunidad de una educación internacional que de otra manera podría ser difícil de obtener. Debería considerarse en la educación superior en cursos que requieren interdisciplinariedad en el aprendizaje desde diferentes perspectivas (Appel et al., 2023; Hackett et al., 2023; Cardoza et al., 2024).

Las universidades realizan diferentes acciones para favorecer la internacionalización como respuesta a las demandas de un entorno globalizado que exige la formación de profesionales con competencias interculturales, capacidad de adaptación y habilidades para desenvolverse en contextos internacionales. Es de esta forma que la internacionalización se ha convertido en un eje estratégico para mejorar la

calidad educativa, fortalecer la visibilidad institucional y responder a los criterios de acreditación en la educación superior. Entre estas acciones se encuentran modalidades de aprendizaje como las clases espejo (Arballo et al., 2024; González, 2007; García et al., 2023). Estas son consideradas una herramienta didáctica que promueve la colaboración entre universidades, genera redes académicas nacionales e internacionales, fortalece el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias, el uso de las tecnologías de la información y comunicación e incluso propician la consolidación de lazos de amistad que favorecen la competencias personales y profesionales tanto de los estudiantes como de los docentes (Arballo et al., 2024; Barbosa, 2021; Salas, 2018).

Las clases espejo son una estrategia pedagógica de internacionalización que consiste en el desarrollo conjunto de sesiones académicas entre instituciones de educación superior, generalmente de diferentes contextos geográficos, mediante el uso de tecnologías digitales que permiten la interacción entre estudiantes y docentes.

Su objetivo es promover el aprendizaje disciplinar, el intercambio intercultural y el desarrollo de competencias globales

(Arballo et al., 2024; García et al., 2023). Desde el punto de vista teórico, esta metodología se sustenta en el constructivismo social, que destaca la construcción del conocimiento a través de la interacción; en el aprendizaje colaborativo, que enfatiza el trabajo conjunto; en la internacionalización del

currículo, que integra perspectivas globales en la formación; y en el conectivismo, que resalta el papel de las redes y la tecnología en los procesos de aprendizaje (Johnson, 2009; Siemens, 2005; Vygotsky, 1978).

Tabla 1.
Tipos de clase espejo

Tipo	Características
Unidireccional	Los docentes participan como invitados y de manera recíproca, sin embargo, hay poca interacción entre los estudiantes
Bidireccional	Los docentes colaboran en un tema específico, generan aportaciones de forma simultánea, mientras los estudiantes son espectadores
Participativo	Se trabaja de forma colaborativa entre docentes y estudiantes considerando acuerdos previos entre todos los participantes

Fuente. *Referenciado de Arballo et al., 2024; González et al., 2023.*

El objetivo de este estudio fue describir la percepción que tuvieron los estudiantes de segundo año de una universidad en la ciudad de Medellín, Colombia del uso de COIL en colaboración con una universidad de Quito, Ecuador durante el primer semestre de 2025.

Materiales y Métodos

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño descriptivo de tipo estudio de caso, orientado a la sistematización de una experiencia (COIL), incluyó estudiantes de segundo año de Medicina de una universidad de Medellín, Colombia. Para la recolección de información se diseñó un formulario de Google Forms, que contenía preguntas dirigidas a la percepción de la experiencia de internacionalización, enfocadas en la dinámica, nivel de recomendación y las impresiones que manifestaron respecto a la actividad y el intercambio con estudiantes de otro país. Además, se realizó una entrevista semiestructurada a cuatro estudiantes para conocer de forma más amplia su percepción frente la experiencia de internacionalización.

Para el desarrollo de esta experiencia educativa, se llevó a cabo un proceso que consistió en cuatro etapas, entre mayo y agosto de 2025 en la ciudad de Medellín, Colombia:

- **Primera:** Inició con el contacto entre ambas universidades a través de las oficinas de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales con la idea de implementar el COIL
- **Segunda:** Consistió en una reunión entre las docentes líderes de los cursos de Biología Molecular en cada uno de los programas académicos para la planeación de la clase espejo, metodología, plataforma a utilizar y temas a tratar, así como fecha y duración del encuentro
- **Tercera:** Ejecución de la clase espejo, en la cual se habló sobre la

replicación de material genético, momento en el que los estudiantes de ambos espacios virtuales tuvieron la posibilidad de interactuar entre sí, realizando preguntas y dando respuestas

- **Cuarta:** Tuvo como objetivo conocer la percepción de los estudiantes sobre esta experiencia.

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes del programa de medicina que cursaban la asignatura de biología molecular en el primer semestre de 2025, en la universidad objeto de estudio. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo por conveniencia, incluyendo a aquellos estudiantes que se encontraban matriculados activamente en el curso y que asistieron a la clase espejo.

Para la recolección de la información, se empleó un cuestionario estructurado aplicado a través de la plataforma Google Forms, al cual los estudiantes accedieron mediante un código QR compartido al finalizar la sesión. La elección de este instrumento se fundamentó en su facilidad de acceso, rapidez de aplicación y capacidad para recopilar datos de manera organizada en un entorno digital. El diseño del instrumento se basó en la identificación de aspectos clave asociados a la implementación de metodologías de enseñanza no tradicionales, incluyendo percepciones sobre la experiencia,

fortalezas y oportunidades de mejora de la clase espejo. Previo a su aplicación, el cuestionario fue sometido a una prueba piloto con diez estudiantes de semestres diferentes que habían tenido experiencias previas con metodologías similares, con el fin de evaluar la claridad, pertinencia y comprensión de los ítems, y realizar los ajustes necesarios.

Finalmente, los datos recolectados fueron organizados y analizados de manera descriptiva, permitiendo interpretar la percepción de los estudiantes frente a la estrategia implementada, identificando tendencias generales en sus respuestas.

Resultados

Participaron 50 estudiantes de segundo año de medicina matriculados en el curso de Biología Molecular. El 54 % (27) de los estudiantes tenían una edad entre 19 a 21 años, el sexo predominante fue el femenino con un 78 % (39).

En cuanto a la percepción de los estudiantes que participaron en la actividad (COIL) clase espejo a la pregunta ¿hubiera implementado otra dinámica diferente a la utilizada? el 48% (24) respondió que no. Ver Tabla 2.

Tabla 2.

Percepción de los estudiantes acerca de la actividad COIL realizada

Pregunta	Sí %(n)		No %(n)	
	Mujeres (N=39)	Hombres (N=11)	Mujeres (N=39)	Hombres (N=11)
Estas actividades de internacionalización, ¿Las considera importantes para su proceso formativo?	92,3(36)	100(11)	7,7(3)	0(0)
¿Si tuviese la oportunidad de recomendar a alguien la actividad lo haría?	97,5(38)	100(11)	2,5(1)	0(0)
¿Consideraría apropiado continuar haciendo actividades de este tipo?	97,5(38)	100(11)	2,2(1)	0(0)
¿Hubiera implementado otra dinámica diferente a la utilizada?	41(16)	27,3(3)	59(23)	72,7(8)
Teniendo en cuenta la exposición del tema, ¿Considera que el nivel de las preguntas fue adecuado?	100(39)	100(11)	0(0)	0(0)

Con relación a la percepción de los estudiantes al compartir con pares estudiantiles extranjeros el 78 % (39) respondió de forma positiva, incluso les gustaría tener más actividades así conjuntas. Ver Tabla 3.

Tabla 3.

Percepción de los estudiantes al compartir con estudiantes de una universidad de otro país

Respuesta	% (n)	
	Mujeres (N=39)	Hombres (N=11)
Muy bien, y me gustaría tener más actividades así conjuntas	15,4 (6)	9,1 (1)
Muy bien	74,3 (29)	90,9(10)
Ni bien ni mal, me da igual	7,7 (3)	0(0)
No me gustó	2,6 (1)	0(0)

Respecto a las oportunidades de interacción el 66 % (33) opina que es excelente este tipo de metodología para lograrlo. Ver Tabla 4.

Tabla 4.

Percepción de las oportunidades para la interacción y participación durante la actividad

Respuesta	% (n)	
	Mujeres (N=39)	Hombres (N=11)
Excelente	69,2 (27)	54,5 (6)
Bueno	20,5 (8)	45,5 (5)
Ni bien ni mal	5,1 (2)	0 (0)
Mal	2,6 (1)	0 (0)
Muy pobre	2,6 (1)	0 (0)

Para la pregunta ¿cómo crees que las experiencias de internacionalización ayudan a tu crecimiento académico?, se citan textualmente las respuestas de los estudiantes que participaron en esta parte de la sistematización:

- Estudiante 1, mujer, 18 años: “Las clases de internacionalización enriquecen mi estudio académico, ya que todo en medicina es globalizado, entonces puede haber un enriquecimiento del saber”
- Estudiante 2, hombre, 17 años: “Las clases internacionales nos ayudan a nuestro crecimiento académico, ya que nos ayudan a ver diferentes puntos de vista en otras ciudades y, además, cómo piensan y nos ayudarían a entender a esas otras personas a nuestra cotidianidad”
- Estudiante 3, mujer, 21 años: “Las clases de internacionalización nos ayudan a crecer académicamente al compartir los diferentes conocimientos entre varias culturas”
- Estudiante 4, mujer, 19 años: “Las clases de internacionalización nos ayudan a tener una vista más amplia sobre la educación y el aprendizaje y a tener un panorama más amplio sobre los diferentes métodos para enseñar”.

En cuanto al tiempo empleado para la actividad, el 90 % considera que es el adecuado. Ver Tabla 5.

Respuesta	% (n)	
	Mujeres (N=39)	Hombres (N=11)
Está bien	92,3 (36)	81,8 (9)
Prefiero que dure más	7,7 (3)	18,2 (2)
Prefiero que dure menos	0 (0)	0 (0)

Frente la pregunta ¿qué beneficios encuentras en las experiencias de internacionalización en línea en comparación con la enseñanza tradicional? los estudiantes respondieron, textualmente, lo siguiente:

- Estudiante 1, mujer, 18 años: “Ya que como es digital, entonces se puede ver una mayor comunicación entre varias personas de diferentes partes del mundo y, además, también se da una expansión del conocimiento con personas que en la enseñanza tradicional no hubiéramos podido conocer”
- Estudiante 2, hombre, 17 años: “Estas experiencias nos ayudan a conocer nuevas formas de aprendizaje, ya que al ser en línea nos ayuda a poder contactar con más gente y de tal forma poder aprender de manera mucho más proactiva y sencilla que la tradicional”
- Estudiante 3, mujer, 21 años: “Nos funciona, ya que en línea podemos conectar con personas de partes muy lejanas”
- Estudiante 4, mujer, 19 años: “Gracias a eso podemos conocer un mundo diferente y acoplarnos a la nueva realidad de nuestra generación”

A partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas semiestructuradas, se realizó un análisis de contenido de tipo temático, identificando las siguientes categorías emergentes:

- **Enriquecimiento académico:** asociado al fortalecimiento del aprendizaje disciplinar en un contexto globalizado.
- **Intercambio de perspectivas e**

interculturalidad: relacionado con la posibilidad de conocer diferentes formas de pensamiento, contextos y culturas.

- **Ampliación de la visión educativa:** vinculada al reconocimiento de diversas metodologías de enseñanza
- **Conectividad e interacción global:** destacando la facilidad de comunicación con personas de diferentes partes del mundo
- **Acceso ampliado al conocimiento:** superando las limitaciones geográficas de la educación tradicional
- **Adaptación a entornos digitales:** evidenciando el desarrollo de habilidades para el aprendizaje en línea y nuevas dinámicas educativas.

Estas categorías evidencian que las clases espejo no solo fortalecen el aprendizaje disciplinar, sino que también promueven competencias interculturales y digitales, en coherencia con los enfoques de aprendizaje colaborativo e internacionalización del currículo.

Discusión

En el estudio realizado por Arballo et al., (2024), la mayoría de participantes fueron de sexo femenino, representando un 70.6 % de los participantes, mientras que en el presente estudio las mujeres representaron un 78 %. Con respecto a las edades de los participantes, en el estudio anterior se encontró que la mayor frecuencia fueron participantes de 20 años (41.1 %), similar a lo observado en este estudio en el que la mayoría reportaron una edad de 19 – 21 años (54 %). Estos hallazgos sugieren que la

población participante es comparable con la reportada en la literatura, lo que favorece la consistencia externa de los resultados.

En el presente estudio, el 98 % de participantes consideran apropiado el continuar haciendo actividades de este tipo, mientras que en el estudio de Arballo et al., (2024), Barbosa y Novoa et al., (2021), el 100 %, 97 % y 90 % respectivamente, apoyan el seguir empleando las clases espejo en sus cursos.

“Este dato refuerza la idea de que las clases espejo son una estrategia bien valorada en diferentes contextos educativos, lo cual puede explicarse por su capacidad de integrar componentes de internacionalización e innovación pedagógica.”

En cuanto a la percepción sobre la actividad, en los resultados del presente estudio el 92 % de participantes tuvieron una percepción positiva. En el estudio de Arballo et al (2024), el 82.4 % definieron como Excelente su experiencia en la actividad, en otro estudio realizado por Troncoso et al., la valoración por parte de los estudiantes fue satisfactoria en un 89.48 %.

“En este sentido, las clases espejo no solo facilitan el aprendizaje disciplinar, sino que también promueven competencias globales, como la comunicación

intercultural y la adaptación a contextos diversos,

aspectos señalados en la literatura como fundamentales en la educación superior contemporánea.”

Con respecto a la duración de la clase, en el presente estudio el 90 % considera que la duración es la adecuada, mientras que en el estudio de Arballo et al., (2024), el 76.5 % de los participantes calificó como Excelente el tiempo invertido. Por otro lado, en el estudio realizado por Novoa et al., (2022), el 52 % de los estudiantes consideraron que el tiempo fue insuficiente. Esta diferencia podría estar relacionada con la planificación de la sesión o el diseño de las actividades propuestas, lo que sugiere que la estructura de la clase espejo influye directamente en la experiencia del estudiante.

La percepción de las oportunidades para la interacción y participación durante la actividad fue positiva en el 92 %, mientras que en el estudio de Troncoso et al., (2022), uno de los principales hallazgos fue la necesidad de implementar más tiempo para interactuar con los estudiantes. Esto indica que, aunque la experiencia es valorada favorablemente, aún existen oportunidades de mejora en el diseño pedagógico, especialmente en la promoción de una interacción más profunda y sostenida entre los participantes.

Conclusiones

Realizar actividades de internacionalización en las instituciones de educación superior contribuyen con los indicadores de cooperación interinstitucional aspecto relevante en

la actualidad para los procesos de acreditación. El intercambio virtual permite a los estudiantes y al personal docente compartir conocimientos del área específica de formación, aspectos culturales y evaluativos propios de cada país.

Los resultados obtenidos permiten evidenciar que la implementación de la clase espejo constituye una estrategia efectiva para conocer y fortalecer la percepción de los estudiantes frente a metodologías de enseñanza no tradicionales. En particular, los datos recolectados muestran una valoración positiva de la experiencia, destacando aspectos como el aprendizaje colaborativo, el intercambio académico y el enriquecimiento cultural, lo que justifica su incorporación como estrategia pedagógica en la educación superior.

Se debe considerar la posibilidad de continuar con líneas de colaboración para involucrar a todos los estudiantes matriculados en diferentes asignaturas, ya que esta experiencia ha demostrado ser efectiva para el aprendizaje colaborativo, superando las barreras tradicionales del aula. Además, fortalece la colaboración entre docentes y estudiantes de diferentes universidades a través del uso de nuevas tecnologías y herramientas que cada vez están tomando más fuerza en el campo de la educación.

Como proyección futura, se plantea la necesidad de desarrollar investigaciones que evalúen el impacto de las clases espejo en variables específicas como el rendimiento académico, la adquisición de competencias interculturales y la motivación estudiantil. Igualmente, sería pertinente realizar estudios comparativos entre diferentes

disciplinas y contextos educativos, así como incorporar enfoques metodológicos mixtos que permitan profundizar en la comprensión de esta estrategia pedagógica.

Limitaciones

Entre las limitaciones del estudio, se destaca el tamaño de la muestra, conformada por 50 estudiantes, lo cual puede restringir la generalización de los resultados a otros contextos académicos o poblaciones. Asimismo, el muestreo por conveniencia puede introducir sesgos de selección, al incluir únicamente a estudiantes que participaron en la experiencia y aceptaron responder el instrumento. Por otro lado, el uso de instrumentos basados en la percepción, como cuestionarios y entrevistas, implica un componente subjetivo que puede influir en las respuestas de los participantes. Adicionalmente, la experiencia se desarrolló en una única asignatura y en una institución específica, lo que limita la extrapolación de los hallazgos a otras disciplinas o contextos educativos. No obstante, estos resultados aportan evidencia relevante sobre la implementación de clases espejo y sientan bases para futuras investigaciones con muestras más amplias y diseños metodológicos comparativos.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, T. y Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.
- Appel, H., Martínez, M y Fernández, E. (2023). Implementation of COIL in mental health education: Outcomes of a collaboration between Spain and the United States nursing students. *Journal of Virtual Exchange*, 6(Special issue IVEC 2022), 65-82.
- Arballo, O., Bonilla, R., Duries, M., Noriega, C., y Sánchez, A. (2024). Experiencia de Aprendizaje con Clases Espejo Desde las Ciencias de la Salud. *Ciencia Latina Revista científica multidisciplinar*, 8(3), 460-478.
- Barbosa, M. (2021). Clases espejo como estrategia para fortalecer la internacionalización. *Mare Ingenii*, 3(2), 36-42.
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki, O., y Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International journal of educational technology in higher education*, 17, 1-30.
- Cardoza, G. y García, V. (2024). Uniendo fronteras en el aprendizaje: Una experiencia de colaboración internacional en la educación superior entre instituciones de El Salvador y México. *Revista Innova Educación*, 6(2), 110-126.
- Díaz, J., Cañas, M. y Iglesias, M. (2022). Clases espejo. Internacionalización e inclusión en el aula. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*.
- Dixon, M. (2015). Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement scale (OSE). *Online Learning*, 19(4) 47-63.
- Flores, L. y Meléndez, C. (2024). Estrategias de aprendizaje digital en entornos virtuales educativos. *Revista Innova Educación*, 6(2), 7-22.
- García, S., Stephen, A. y Helms, M. (2023). Increasing global mindset through collaborative online international learning (COIL): Internationalizing the undergraduate international business class. *Journal of International Education in Business*, 16(2), 184-203.
- González, J. (2007). Internacionalización de la educación superior. *Universidades*, (33), 3-10.
- González, D y Ortiz, P. (2023). Clase espejo como estrategia de aprendizaje Colaborativo entre instituciones Latinoamericanas de Educación Superior. *Comité Técnico/Technical Program Committee*.
- Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., Van, Jan. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 5.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kučerová, K. (2023). Benefits and Challenges of Conducting a

Collaborative Online International Learning Class (COIL). International Journal on Studies in Education (IJonSE), 5(2) 43-64.

Loáiciga, J. y Chanto, C. (2024). Estrategias que fomentan la motivación del estudiante universitario en el aula, a través de herramientas emergentes de aprendizaje en línea. INNOVA Research Journal, 9(3), 61-80.

Novoa, R., Vergara, C. y Roa, E. (2022). Clase espejo como estrategia de enseñanza-aprendizaje colaborativo en asignaturas de especialidad en Ingeniería, utilizando tecnologías de Información y comunicación. Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería.

Pineda, E., Darder, A., Salinas, J. (2024). Modelo pedagógico para la educación a distancia mediada virtualmente con una perspectiva de distancia transaccional. Revista de Educación a Distancia (RED), 24(77).

Salas, J. (2018). EMP Clase Espejo el instrumento más práctico para internacionalización e investigación. Revista Arjé, 1(2), 26-33.

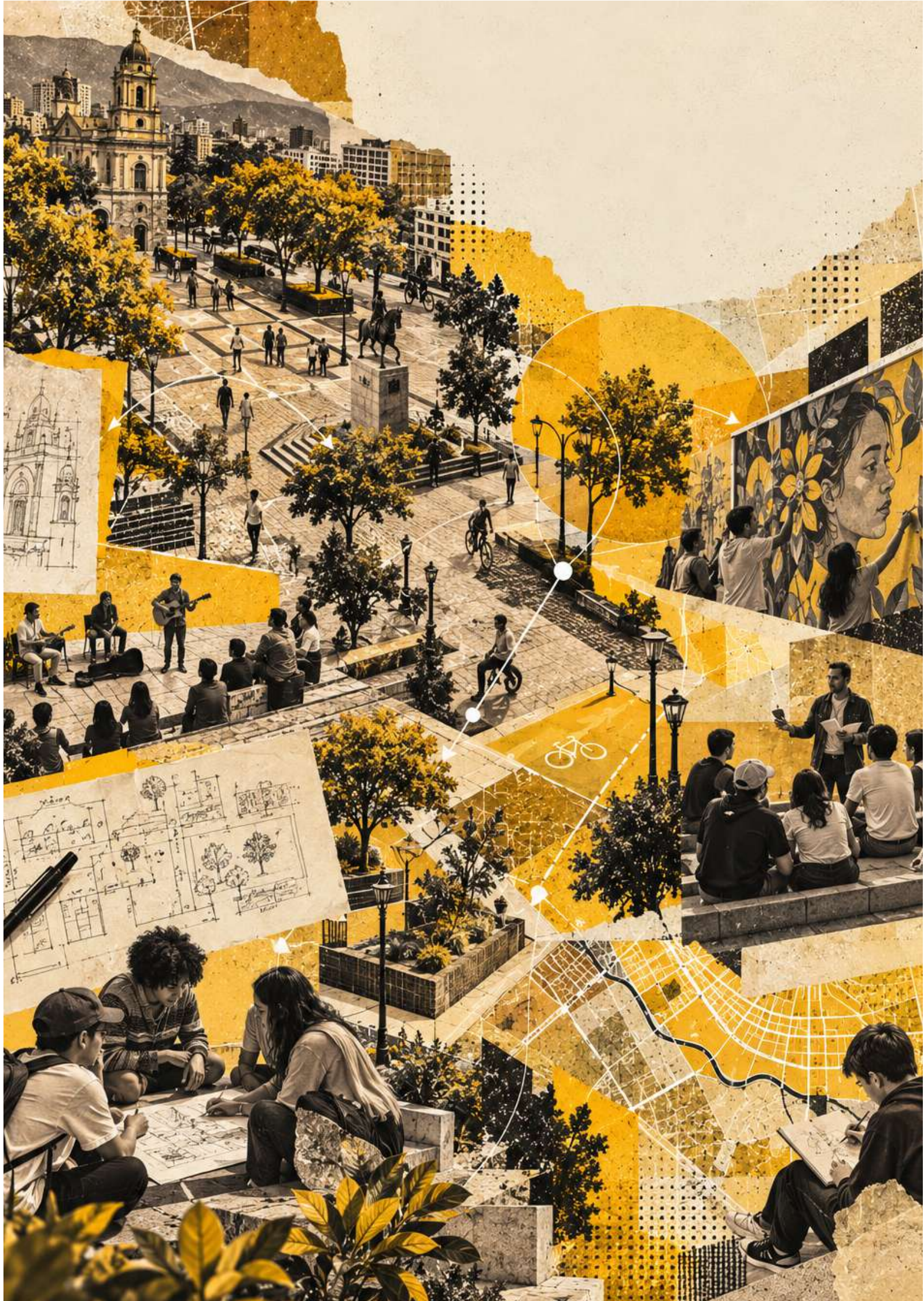
Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3-10.

Troncoso, P. (2022). Educación digital en Instituciones de Educación Superior (IES): Clase Espejo. UPGTO Management Review, 7(1), 19-30.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Yangali, J., Varón, N. y Calla, K. (2021).

Clase espejo, una estrategia de internacionalización pedagógica para fortalecer la competencia investigativa en estudiantes de universidades latinoamericanas. Zona próxima, (35), 3-21.



Artículo Seis I

Aula Abierta: Reflexiones Sobre el Aprendizaje Experiencial Significativo en el Espacio Público

Open Classroom: Reflections on Meaningful Experiential Learning in Public Space

1. Este trabajo se presenta como un artículo de reflexión, resultado de un ejercicio académico que integra experiencias docentes y procesos de investigación realizados en el ámbito universitario. Surge a partir del análisis crítico y la interpretación de diversas prácticas y fundamentos teóricos abordados desde la multidisciplinariedad entre la educación, la arquitectura y la filosofía, con énfasis en la construcción de aprendizajes significativos en el espacio público.
2. Arquitecto – Universidad de San Buenaventura, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo – UNAD, Maestría en habilidades directivas comunicación y negociación – Instituto Eurothenology Empresas, Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Docente de la Corporación universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, Cali, Colombia. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, CEAD Palmira, Colombia, miembro del semillero de investigación Big Bang de la UNAD.
3. Arquitecto - Universidad de San Buenaventura, Máster en Diseño y Arquitectura de Interiores - Universidad Politécnica de Madrid, Magíster en Arquitectura y Urbanismo y doctor en Ciencias Ambientales - Universidad del Valle, y posdoctor en Arquitectura y Urbanismo - Universidad Veracruzana de México. Docente en la Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias del hábitat, Diseño Infraestructura, Ibagué, Colombia, miembro del grupo de investigación: Historia, Arquitectura, Urbanismo y Diseño
4. Máster y Ph.D. por la Escuela de Arquitectura y Artes Liberales de la Universidad de Tulane, USA. Licenciado en filosofía y arquitecto por la Universidad del Valle. Docente de planta de la Facultad de Artes Integradas de la Universidad del Valle, Cali, Colombia, miembro del grupo de investigación: GICAEA (Grupo de Investigación en Artes y Creación Artística)

Luis Manuel Muñoz Cruz

luis.munoz.cr@uniminuto.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5624-5846>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Reynaldo Aparicio Rengifo

raparicior@ut.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8380-928>

Universidad del Tolima

Fernando Flórez González

fernando.florez@correounivalle.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1456-8057>

Universidad del Valle

Recibido: 17 de septiembre de 2025

Aceptado: 4 de junio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25893>

P.P: 108 - 135

*“La ciudad se convierte en un aula sin muros,
donde las lecciones surgen de la experiencia
directa, el intercambio cultural y la interacción
social.”*

Resumen

A pesar de su potencial educativo, el espacio público ha sido en la modernidad dejado a un lado como escenario de aprendizaje; esto se debe, en parte, al desconocimiento histórico de que entornos urbanos como plazas, parques, calles y equipamientos pueden transformarse en aulas abiertas con gran potencial para estimular el desarrollo cognitivo, emocional y la cohesión social. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre cómo el espacio público puede facilitar un aprendizaje experiencial significativo, favoreciendo al individuo y a la sociedad. Se desarrolla mediante un estudio cualitativo de carácter reflexivo, fundamentado en la revisión teórica y el análisis de experiencias documentadas. El trabajo se sustenta en los aportes de Kolb, Freire, Lefebvre y Jacobs. Los resultados permiten identificar cuatro categorías pedagógicas fundamentales: espacios de participación ciudadana, aprendizaje-servicio comunitario, espacios artístico-culturales y laboratorios urbanos, cuyos mecanismos favorecen la integración entre teoría, práctica, reflexión y acción en contextos reales.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; aprendizaje significativo; ciudad; espacio público; pedagogía experiencial

Abstract:

Despite its educational potential, public space has been largely overlooked in modern times as a setting for learning. This is due, in part, to a longstanding lack of recognition that urban environments such as squares, parks, streets, and public facilities can be transformed into open classrooms with considerable potential to stimulate cognitive and emotional development as well as social cohesion. This article

aims to reflect on how public space can facilitate meaningful experiential learning, benefiting both the individual and society. This study adopts a reflective qualitative approach, grounded in theoretical review and the analysis of documented experiences, drawing on the contributions of Kolb, Freire, Lefebvre, and Jacobs. The results identify four fundamental pedagogical categories—spaces for civic participation, community service-learning, artistic-cultural spaces, and urban laboratories—whose underlying mechanisms foster the integration of theory, practice, reflection, and action within real-world contexts.

Keywords: Experiential pedagogy, meaningful learning, public space, service-learning, urban environment.

Introducción

El espacio público (EP), conformado por plazas, parques, calles y equipamientos urbanos, ha sido históricamente visto como escenario de interacción social y vida comunitaria. Desde una perspectiva educativa, estos espacios urbanos ofrecen un potencial aún poco explorado como aulas abiertas, capaces de facilitar aprendizajes experienciales significativos. En estos entornos,

“la ciudad se convierte en un aula sin muros, donde las lecciones surgen de la experiencia directa, el intercambio cultural y la interacción social.”

Por aprendizaje al aire libre entendemos, por un lado, el proceso de aprender en cualquier lugar fuera de la

escuela (parque, jardín, bosque, museo, zoológico, hospital, estadio, ONG, etc.) y en donde el medio funge como un importante co-educador ... Este tipo de aprendizaje se favorece de un diseño intencionado de experiencia educativa, que puede o no aprovechar los beneficios de las TIC (Valladares et al., 2023, pp. 5-6).

En este sentido, Bates (2020), subraya la relevancia del (EP) en este tipo de aprendizaje, destacando su rol en dos aspectos: a) la educación no formal e informal, b) la promoción de aprendizajes significativos y continuos. Para ilustrar, durante la pandemia del COVID-19 se reconoció cada vez más la importancia de los espacios verdes en la educación y la cultura (Molina et al., 2022), apreciándose su papel fundamental en el aprendizaje no formal e informal, significativo y continuo. Asimismo, se han observado diferentes enfoques educativos que estructuran la instrucción en estos escenarios (Chantry, 2023; Gil-Jaurena et al., 2015; Nansen, 2024).

El objetivo principal de este artículo es reflexionar sobre cómo el (EP) puede facilitar un aprendizaje experiencial significativo (AES), favoreciendo al individuo y a la sociedad. Adicionalmente, el artículo establece un vínculo entre los estudios urbanos y algunos marcos educativos, explorando el potencial del (EP) como entorno educativo transformador, donde se interrelacionan el desarrollo personal y comunitario. Al examinar su rol como escenario para la percepción sensorial, el intercambio cultural y la interacción social, se aduce que el EP trasciende sus funciones convencionales, convirtiéndose en un catalizador de experiencias de aprendizaje significativo. A partir de esta premisa, surge la siguiente pregunta:

¿cómo el EP puede favorecer tales experiencias? se plantea la hipótesis de

que estos lugares urbanos posibilitan interacciones dinámicas entre personas y su entorno, constituyéndose como espacios de generación de saberes y aprendizaje fáctico, e incluso como escenarios propicios para la construcción de conocimiento científico, marcando una diferencia respecto a los espacios educativos cerrados.

Método

Este artículo adopta un enfoque metodológico cualitativo, centrado en el análisis crítico y la revisión de estudios de caso. Se examinan experiencias documentadas de transformación de espacios públicos urbanos en entornos educativos, con el fin de identificar patrones, enfoques y resultados relevantes.

La investigación adopta una revisión de bases teóricas, combinada con estudios de caso prácticos, que ilustran cómo el espacio público puede operar como un laboratorio de innovación educativa donde convergen la creatividad, el sentido de pertenencia y la interacción comunitaria.

Al integrar conceptos teóricos con ejemplos concretos, la metodología busca generar una reflexión que inspire el desarrollo de estrategias innovadoras para incorporar los espacios públicos en las prácticas educativas, promoviendo una visión más amplia del aprendizaje como un proceso activo, contextual y dirigido por la comunidad.

Resultados

Algunos Fundamentos Teóricos e Históricos del Aprendizaje en el Espacio Público

La costumbre de estudiar en lugares públicos tiene una trayectoria que se remonta a las primeras escuelas de

filosofía como, por ejemplo, los seguidores de Aristóteles, conocidos como peripatéticos (peri-pathos), quienes

desarrollaron una forma de conocimiento que se basaba en la conexión entre el movimiento y el pensamiento mientras paseaban por espacios más abiertos. De igual forma, los estoicos y los cínicos

llevaron a cabo pedagogías educativas vinculadas con el entorno público; los primeros desde la Stoa, el pórtico donde impartían sus enseñanzas, y los últimos en las calles como lugar de aprendizaje.

La figura de Sócrates se destaca en esta corriente de pensamiento de manera representativa, debido a que convirtió el ágora en su salón de clases al desarrollar su método mayéutico mediante diálogos directos con los ciudadanos en el (EP). Cabe destacar que, en el Fedro, Sócrates manifiesta su preferencia por adquirir conocimiento de los hombres en la polis en lugar de obtenerlo de los árboles o del campo, lo que revela una noción del saber esencialmente social y urbano (Platón, 1988).

La teoría de la evolución se ve respaldada, en gran medida, por el hallazgo de Lucy, la *Australopithecus afarensis*, cuya habilidad para caminar erguida representó un hito para la historia cognitiva humana (Johanson y Wong, 2010). Empero, la costumbre heredada por Lucy, de aprender y conocer mientras se camina, no se restringe solo al ámbito occidental, tal como se observa en las prácticas

contemplativas de culturas que reflejan, de manera universal, cómo el movimiento, significado por el acto de caminar (Flórez et al., 2020), es un camino para el entendimiento de las cosas.

En este orden de ideas, la falsa dicotomía entre el espacio abierto y cerrado en el ámbito educativo puede verse superada mediante la conocida distinción kantiana entre las percepciones y los conceptos. En su estética trascendental, Kant afirma que la intuición sin el entendimiento es ciega y el entendimiento sin la intuición es vacío (Kant, 2014). Ergo, analógicamente hablando, el proceso de aprendizaje en entornos públicos, sin la reflexión organizada que el entorno cerrado provee, carecería de profundidad conceptual, mientras que el aprendizaje confinado sin la interacción directa con el mundo resultaría abstracto y desconectado (Dewey, 2016).

Marcel Proust y Jorge Luis Borges ejemplifican esta complementariedad: Proust pasó largas horas escribiendo en búsqueda del tiempo perdido desde su habitación como lugar de inspiración principal y desde allí transformó sus vivencias por las calles y edificios parisinos en un estudio sobre la percepción del tiempo y las sensaciones guardadas en su memoria (Balaguer, 2019). Por su parte, Borges, pese al confinamiento debido a su ceguera, seguía explorando la literatura que había absorbido antes de perder la vista, gracias a sus vivencias en el EP de Buenos Aires y Ginebra (Fernández et al., 2024).

De manera revolucionaria la Internacional Situacionista adoptó una metodología de aprendizaje a través de la práctica deambulatoria urbana; en particular mediante la caminata sin

rumbo fijo por Debord (1999), que se traduce en un proceso de exploración psicogeográfica destinado a indagar sobre cómo los entornos urbanos impactan en la vivencia y comportamiento humanos. De facto, Paz (2021), ha reinterpretado la deriva urbana como una metodología pedagógica que favorece la inmersión crítica en el entorno urbano y la construcción de conocimiento situado mediante la exploración directa de la ciudad.

Algunas investigaciones recientes han señalado que el intercambio de ideas y la gestión de desacuerdos se dan estas áreas de participación ciudadana (Chantry, 2023; Gil et al., 2015); otras, las oportunidades que ofrece el arte en lugares públicos (Castro, 2021), como también que los laboratorios urbanos son espacios para la innovación pedagógica con la tecnología ofreciendo nuevas formas de aprendizaje práctico (Nansen, 2024; Valladares Riveroll, 2023).

Esto en consonancia con el concepto de AES que se ha fundamentado en teorías como la de Kolb (2015), quien subraya la importancia de la experiencia concreta y la reflexión activa en el proceso de aprendizaje. Esto se complementa con las contribuciones de Freire (2023), que propone una pedagogía crítica y dialogada, donde el aprendizaje ocurre en contextos reales, promoviendo así una educación liberadora.

Desde una perspectiva urbana, Lefebvre (2013) y Jacobs (2011), subrayan el papel del (EP) como un dispositivo que facilita relaciones humanas y la apropiación del territorio. Asimismo, Sennett (2019), analiza cómo estos lugares permiten el desarrollo de habilidades prácticas, aprendizajes, intercambios de información y vínculos comunitarios; particularmente cuando están bien diseñados, pues propician un

aprendizaje intuitivo por parte de sus usuarios.

Otros autores han enfatizado la necesidad de trascender las aulas tradicionales, utilizando el (EP) como un escenario pedagógico y artístico, donde se potencie la creatividad y la observación crítica. En esta perspectiva, los estudios de Ward Thompson (2007), resultan relevantes, ya que sugieren que los (EP) naturales favorecen el aprendizaje y el desarrollo infantil.

El Espacio Público como Entorno de Aprendizaje Dinámico

Con respecto al dinamismo que el (EP) aporta al aprendizaje, habría que decir que este dispositivo urbano ha aprovechado ampliamente del arte público, el cual ha tenido un rol fundamental en su transformación en un espacio educativo al aire libre, actuando además como un mecanismo de memoria compartida y aprendizaje social (Concha, 2023). Avanzando en este razonamiento, Lee (2021), ha indicado que

el arte en el (EP), puede transformar los entornos urbanos en plataformas didácticas capaces de estimular procesos de aprendizaje experiencial, reflexión crítica y sensibilización frente a problemáticas contemporáneas.

A través de experiencias estéticas, emocionales y participativas, los ciudadanos desarrollan nuevas formas de comprensión de su entorno, fortaleciendo la relación entre (EP),

educación y construcción colectiva de conocimiento.

El vínculo entre (EP) y el aprendizaje constituye un núcleo de comprensión de lo urbano como aula abierta para la práctica de la democracia; para Aristóteles, por ejemplo, la polis no era simplemente un espacio físico, sino el lugar donde se realizaba la naturaleza política del ser humano como animal político *zoon politikon* (Aristóteles, 1988). Y es que la presencia física de los cuerpos en el (EP) durante manifestaciones y encuentros colectivos, por ejemplo, genera formas de conocimiento político que no pueden transmitirse a través de medios discursivos convirtiéndolo en una política de la presencia que configura dialectalmente una forma de aprendizaje democrático, involucrando tanto la dimensión física como la cognitiva.

En este hilo de ideas, el (EP) ha sido tradicionalmente un lugar de encuentro, intercambio y convivencia donde el urbanismo junto con la pedagogía, como resultado de una construcción colectiva ofrece oportunidades para un (AES) al involucrar la percepción sensorial, la interacción social y el contexto histórico-cultural de cada lugar (Kolb, 2015; Gehl, 2010). Dicho de otro modo, “el espacio público es [...] un agente educativo, tanto más que la familia y la escuela, es el lugar de aprendizaje de la vida social, del descubrimiento de otros, del sentido de la vida” (Cardona Ortiz, 2013, p. 32), esto se logra:

centrándose en el contexto del que hace parte el educando cotidianamente, lo cual le apuesta a la idea de formar actores sociales éticos y políticos, que encuentren su sentido de pertenencia a un espacio en el que actúan de manera consciente y reflexiva. (Ortegón, 2012, pp. 116-117).

Esto es así, pues estos espacios estimulan la creatividad, la observación, la conciencia cívica y sirven como urdimbre del tejido urbano, consolidando de este modo un modelo de aprendizaje significativo y contextualizado que se forma a partir de los acontecimientos en

el espacio percibido... [que] debe entenderse como el espacio de la experiencia material, que vincula realidad cotidiana (uso del tiempo) y realidad urbana (redes y flujos de personas, mercancías o dinero que se asientan en —y transitan— el espacio), englobando tanto la producción como la reproducción social. [así como en el espacio concebido que] es el espacio de los expertos, los científicos, los planificadores... [y finalmente en el espacio vivido que]... es el espacio de la imaginación y de lo simbólico dentro de una existencia material. Es el espacio de usuarios y habitantes, donde se profundiza en la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial (Lefebvre, 2013, pp. 15-16).

Este entorno fomenta el encuentro entre individuos e influye en sus conductas al ofrecer posibilidades de aprendizaje y crecimiento personal.

Según Huergo (2013), el espacio urbano tiene la potestad de “producir las posibilidades de ampliación de la autonomía en las experiencias, de la transformación de la vida y el mundo... en la producción de espacios y escenas de comunicación/educación” (p. 25).

Así, caminar por la ciudad, observar sus dinámicas y entablar conversaciones espontáneas, representa otra forma

fáctica en la que, simultáneamente, pueden desarrollarse un aprendizaje significativo y producción de nuevo conocimiento, integrando cuerpo, mente y espacio urbano-arquitectónico como escenario para el intercambio de ideas, y ratificando “la influencia del ambiente físico sobre el aprendizaje y el comportamiento” (Páramo, 2010, p. 133).

De esta manera, el EP puede interpretarse como una infraestructura pedagógica distribuida donde los procesos de aprendizaje surgen de la experiencia cotidiana, la observación, el desplazamiento y la interacción con otros actores urbanos; en otras palabras, aprender en la ciudad no depende exclusivamente de instituciones formales, pero sí de la capacidad de los sujetos para construir significados a partir de sus prácticas espaciales, lo que implica reconocer que el conocimiento se produce de manera situada y relacional, a través de experiencias que articulan dimensiones cognitivas, afectivas y territoriales, y que el (EP) funge como mediador de la formación ciudadana y del desarrollo de competencias para habitar colectivamente (Valladares Riveroll, 2023)

Experiencias que Posibilitan el Aprendizaje Significativo en el Espacio Público

Para ilustrar este hilo de planteamientos, vale la pena mencionar casos como el: circo social del Ateneu Popular 9 Barris [en Barcelona, donde] trabajan cerca de quinientos niños y jóvenes... [Este proyecto ha] generado una formación de formadores... dirigida a artistas y educadores..., [proporcionándoles] habilidades pedagógicas para trabajar a través del circo (Alcántara, 2018, p. 7).

Esta experiencia representa lo que Castro (2021), denomina espacios artístico-culturales, donde la expresión visual y la exploración multisensorial facilitan el aprendizaje experiencial.

En esta dirección, es clave señalar que el arte en el (EP) también “obliga al espectador a tomar parte, posicionarse ante una situación que lo interpela directamente, y a dejar ese lugar de indiferencia, sensibilizándolo y convocándolo a registrar en qué medida él también es parte de la reproducción de relaciones asimétricas” (Bang, 2013, p. 11).

Esto adquiere mayor relevancia cuando se trata de arte participativo, el cual promueve “el desarrollo de configuraciones creativas, [y es un] potencial importante en la constitución de la comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades” (Bang, 2013, p. 2).

En el contexto latinoamericano, se encuentran ejemplos notables que integran la educación, la recreación y la innovación en EP. Un caso icónico es

La República de los Niños [en La Plata, Argentina]. En tanto constituye un antecedente de un espacio público educativo y recreativo... considerado el primero en el continente americano en su tipo... Todo construido en un estilo arquitectónico muy particular, y en una escala... acorde a las dimensiones $\frac{2}{3}$ antropomórficas de un niño de 10 años (Artiguenave, 2017, pp. 71-72).

Otro referente es el Parque de la Innovación ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el barrio de Núñez, el cual alberga un centro de inmersividad y laboratorios, donde “el 65 % de la superficie es [un] espacio público” (Parque de Innovación, s. f., párr. 3). También cuenta con aulas abiertas diseñadas para talleres y

hackatones, cuyo propósito es promover el aprendizaje colaborativo y significativo a través de la experimentación y el desarrollo de “un ecosistema de innovación... [con capacidad para] 18.000 estudiantes” (Iñiguez, s. f., párr. 2). Este parque integra “múltiples lugares de esparcimiento al aire libre que conviven con un nodo tecnológico, emprendedor, educativo y científico de avanzada” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, s. f., párr. 2), constituyendo lo que Nansen (2024) caracteriza como laboratorio urbano, donde se combinan la experiencia práctica con el uso de tecnologías para fomentar la participación e innovación.

De igual manera, aparece el Centro Cultural Gabriela Mistral ubicado en Santiago de Chile. Un (EP) que combina actividades educativas en un entorno arquitectónico y patrimonial. Este lugar facilita el AES gracias a su énfasis en la inclusión, la preservación de la memoria histórica y su oferta cultural. El GAM sirve como punto de encuentro donde profesionales, artistas, estudiantes y obreros interactúan, lo que ha coadyuvado a la “apropiación del territorio, que fue recuperado, calificado y conmemorado por la memoria de los vencidos, que lo reclamaron como espacio de expresión popular” (Sánchez, 2020, p. 2).

Se suman como base argumental:

Las prácticas socioespaciales y artísticas que se expresan a través de contranarrativas en... [este] espacio público, que cuestionan la noción de Estado, memoria histórica e identidad “oficialmente” construidas, a partir de figuras que han portado simbolismos de este tipo... [en este marco] el GAM ocupa un lugar del hito urbano que ha sido consagrado dentro del imaginario social... que se transfigura en un lugar de interpelación subjetiva

a las autoridades, y como reacción ante un modelo económico (Riquelme Loyola, 2021, pp. 134-139).

Otro referente de importancia es el Parque Cultural Valparaíso, que pasó de ser un centro penitenciario a un espacio cultural y educativo con áreas públicas que involucran actividades de aprendizaje. En otras palabras, es:

una placa urbana y multiuso bajo la cual se construye el programa cultural... [con] operaciones... [formales que posibilitan la] multiplicación del espacio público y en la relación de sus niveles, disuelven el encierro y proponen un lugar de integración para el parque, el barrio y los cerros (Holmes, 2009, p. 47).

En el ámbito colombiano, el Parque Biblioteca Santo Domingo Savio, localizado en la Comuna 1 en Medellín, en un sector conocido coloquialmente como Marquetalia, por la “ausencia estatal y a las condiciones de violencia que caracterizaron este sector de la ciudad” (González & Carrizosa, 2011, p. 125), dispone de una infraestructura educativa y cultural con (EP) integrada en un entorno marginado, marcado por una historia de desigualdad y criminalidad que se encuentra en proceso de transformación social a través de una estrategia educativa a favor:

de la consolidación de la cultura política... [con] pactos vecinales de

convivencia ciudadana, pactos Medellín despierta para la vida, comerciantes de la noche; pactos por la movilidad; por los derechos del sector LGTB; por el buen uso del espacio público; por la calidad de la educación; pactos de paz, entre otros (González & Carrizosa, 2011, p. 133).

Este (EP) ofrece exposiciones, actividades comunitarias y lugares abiertos para lectura y convivencia que promueven el aprendizaje informal, el cual “ha modificado los hábitos originales de los usuarios, no sólo por la adopción de comportamientos sino por una apropiación de las formas y uso de dicho espacio público” (Cardona, 2013, p. 89).

También en Medellín, se encuentra el barrio Minuto de Dios que:

ha sido escenario formativo para la comunidad... Bajo la óptica de la pedagogía urbana... [ha generado] un proceso de formación ciudadana, [permitiendo] desarrollar en las personas un sentido de pertenencia... que las lleva a hacer una lectura comprensiva de este mismo, en contexto de aprendizaje individual y colectivo (Rendón Lara, 2022, p. 15).

Conviene mencionar, además, el Bosque de Chapultepec en Ciudad de México, uno de los espacios verdes urbanos más grandes del mundo, considerado un “entorno democrático con una variedad de posibilidades y actividades... [que producen] un verdadero espacio público de interacción y aprendizaje” (Vargas Rodríguez, 2017, p. 7). Entre esta se encuentra:

el Auditorio Nacional como un punto de referencia y encuentro de la población... la Casa del Lago y el zoológico... Este espacio de recreación y

aprendizaje constituye el principal atractivo del Bosque en cuanto al número de usuarios se refiere inclusive más que los espacios recreativos y culturales juntos... El Museo de Antropología... el Hemiciclo a los Niños Héroes (Vargas Rodríguez, 2017, pp. 52-53).

También incluye el Castillo de Chapultepec, el Museo de Arte Moderno, los jardines botánicos, espacios deportivos, y “los talleres libres que atrae público interesado en aprender a jugar ajedrez, bailar jazz o a realizar un cortometraje en video” (Vargas, 2017, p. 177). En este marco, las actividades realizadas por los visitantes exponen la diversidad funcional del espacio, abarcando el “conocer y aprender, ver y contemplar, reunirse, pasear, ejercitarse, jugar, trabajar, vender y comprar” (Garduño, s.f. pp. 375-376). La relevancia histórica y cultural que este EP ha tenido para la sociedad mexicana es notable, dado que “por muchos años ha sido el lugar de paseo de las familias... pero también un lugar de experiencia y de aprendizaje cultural e histórico en la ciudad” (Garduño, s.f., p. 345).

En este punto, habría que decir que estos espacios no deben ser subestimados en su potencial, puesto que en ellos la acción de caminar y dialogar se convierte en un acto de aprendizaje, lo cual conecta con la idea planteada por Nietzsche (2023), quien sostenía que era imperativo “estar sentado el menor tiempo posible; [y] no dar crédito a ningún pensamiento que no haya nacido al aire libre y pudiendo nosotros movernos con libertad, a ningún pensamiento en el cual no celebren una fiesta también los músculos” (p. 21). A continuación, la Figura 1 ilustra el AES.

La Figura 1 se presenta como una

metáfora ilustrada de un remolino que, aunque retorna a su punto de partida, lo hace en un nivel más amplio. En cada nivel, lo aprendido se transforma, crece y se resignifica según las vivencias y reflexiones de cada individuo. En este sentido, el (EP) se convierte en un aula abierta donde el aprendizaje no es

lineal, sino dinámico, influenciado por el entorno, la interacción social y la experiencia directa. Así, cada recorrido por el espacio urbano potencia nuevas comprensiones, fomentando un conocimiento situado, crítico y vinculado al contexto vivido.

Figura 1
Aprendizaje experiencial significativo



Nota. *Elaboración propia*

Estrategias Pedagógicas Emergentes del Espacio Público

El concepto de (EP) como lugar para el aprendizaje ha sido defendido por diversos pensadores a lo largo de la historia pero su aplicación práctica requiere identificar categorías

pedagógicas clave como los espacios de participación ciudadana (Chantry, 2023; Gil et al., 2015), aprendizaje-servicio comunitario (Guevara, 2017; Gallay et al., 2021), espacios artístico-culturales (Castro, 2021) y laboratorios urbanos (Nansen, 2024; Valladares, 2023), cada una con mecanismos específicos para

integrar teoría, práctica, reflexión y acción.

Dentro de esta aproximación, es plausible inferir algunas estrategias pedagógicas emergentes fundamentadas en la práctica y la experiencia directa, las cuales se pueden interpretar como modelos metodológicos para potenciar el uso del (EP) como espacio educativo. Estas categorías operan mediante tres mecanismos fundamentales de integración identificados de manera concreta por los autores referidos como son las conexiones entre teoría y práctica que aplican conocimientos conceptuales a situaciones concretas (Guevara, 2017); los ciclos de reflexión-acción que facilitan procesos iterativos de aprendizaje (Gil et al., 2015); y las metodologías participativas que involucran activamente a los aprendices en todas las etapas educativas (Fernandes et al., 2018; Nansen, 2024).

Lo anterior, en virtud de que las estrategias pedagógicas desarrolladas en el (EP) adquieren relevancia cuando

son abordadas como procesos de coproducción de conocimiento entre ciudadanía, instituciones y territorio. En este sentido, los laboratorios urbanos, las metodologías participativas y los enfoques basados en retos reales posibilitan superar la tradicional separación entre teoría y práctica, favoreciendo experiencias de aprendizaje encaminadas a la transformación de problemas concretos, configurando ecosistemas de innovación social donde los participantes aprenden con la experimentación, la deliberación y la acción colectiva, lo que es clave frente a las necesidades inmanentes a la sostenibilidad, la resiliencia y la gobernanza urbana, que requieren procesos de aprendizaje colaborativo y transdisciplinario.

En la tabla 1 se sintetizan las principales categorías pedagógicas identificadas en el EP, junto con sus métodos, estrategias de integración y resultados esperados.

Tabla 1
Síntesis de categorías pedagógicas en el espacio público.

Categoría	Métodos de aprendizaje	Estrategias de integración	Resultados
Participación ciudadana	Diálogo, resolución de conflictos	Aplicación de conceptos democráticos	Ciudadanía activa
Aprendizaje -servicio	Análisis reflexivo, proyectos comunitarios	Conexión academia-comunidad	Responsabilidad social
Espacios artístico -culturales	Expresión visual, exploración multisensorial	Arte en contextos públicos	Desarrollo creativo
Laboratorios urbanos	Aprendizaje práctico, conocimiento experiencial	Tecnología para problemas urbanos	Innovación social

Nota: Basada en estudios de Chantry (2023), Guevara (2017), Castro León (2021) y Nansen (2024).

Esta perspectiva se complementa con el aporte de Arnaiz et al., (2024) quienes presentan los patios escolares de las instituciones educativas como espacios que se pueden transformar en un espacio inclusivo mediante la participación activa. Esta visión permite considerar el espacio público como una extensión de estos patios, ya que permiten la expresión de percepción y aprendizaje espontáneo desde la interacción social no estructurada. Un ejemplo de ello es el caso del Parque Cultural Valparaíso, donde los participantes vivencian procesos de percepción sensorial, convivencia y reflexión que trascienden las aulas tradicionales.

Las cuatro categorías pedagógicas fundamentales identificadas previamente —participación ciudadana, aprendizaje-servicio comunitario, espacios artístico-culturales y laboratorios urbanos— constituyen marcos generales de acción educativa en el espacio público. A partir de ellas emergen diversas estrategias metodológicas que operan como formas concretas de implementación pedagógica, permitiendo materializar la integración entre teoría, práctica, reflexión y acción. En efecto, los estudios de caso analizados permiten reconocer un conjunto de metodologías activas que expresan, en términos operativos, el potencial educativo de dichas categorías pedagógicas. En consonancia con lo expuesto, la literatura especializada suele distinguir entre categorías conceptuales amplias y estrategias metodológicas específicas que concretan su aplicación en contextos determinados.

Sobre esta base, los espacios públicos han demostrado ser escenarios idóneos para el aprendizaje experiencial significativo. A través de una

combinación de teoría y práctica, se identifican siete estrategias metodológicas de aprendizaje presentes en los estudios de caso analizados, a saber: a) Aprendizaje basado en proyectos. b) Aprendizaje servicio. c) Pedagogía del juego. d) Aprendizaje colaborativo. e) Aprendizaje sensible al lugar. f) Intervenciones artísticas participativas. g) Aprendizaje basado en la cotidianidad del espacio público.

Las estrategias metodológicas identificadas pueden comprenderse dentro del enfoque de las metodologías activas, entendidas como estrategias educativas que ubican al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje. Estas metodologías promueven la participación, la reflexión, la experimentación y la resolución de problemas reales, favoreciendo la construcción significativa del conocimiento. En el contexto del (EP), las metodologías son relevantes, ya que permiten integrar la experiencia directa con el entorno, la interacción social y la acción transformadora sobre la realidad. De esta manera, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, la pedagogía del juego y el aprendizaje colaborativo constituyen expresiones concretas de este enfoque pedagógico, al propiciar procesos formativos contextualizados, participativos y orientados al desarrollo integral de los ciudadanos.

Semillas de proyecto: Aprendizaje basado en proyectos

Cuando se aprovecha el (EP) como el Parque Cultural Valparaíso, los participantes tienen la oportunidad de vivenciar de manera palpable cómo sus decisiones inciden en el entorno físico y social. Esta vivencia fortalece la importancia de los sentidos para comprender el (EP) y estimula la

conexión significativa con la herencia histórica y cultural. Proyectos como este, son impulsores para el desarrollo personal como ciudadano, propiciando aprendizajes que trascienden. Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos son semillas que fomentan la creatividad, la imaginación y el desarrollo de habilidades aplicadas, al proyectar y ejecutar intervenciones reales, los participantes se sumergen en dinámicas socioespaciales, llegando a plantearse roles activos y reflexivos dentro de las dinámicas sociales.

Figura 2

Semillas de proyectos



Nota. Elaboración propia

“Cada semilla que plantamos es un proyecto que germina, creciendo con raíces profundas en la experiencia. (Kolb, 2015)”

Puentes de Solidaridad: Aprendizaje Servicio

El aprendizaje servicio se presenta como un puente de solidaridad para conectar el saber académico con la acción social, promoviendo que los participantes tomen un papel activo en el cambio de su entorno social. Este tipo de aprendizaje permite que, desde la interacción directa con las comunidades locales en (EP), los

participantes desarrollen una comprensión más profunda de la realidad urbana y cotidiana, generando una afinidad con su entorno cultivando valores como la empatía y la responsabilidad cívica. Los talleres que se desarrollan en el Centro Cultural Gabriela Mistral, se pueden evidenciar cómo estas actividades abordan problemáticas reales y fomentan una participación comprometida y con sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el entorno. Además, la praxis que se evidencia en estos (EP) entre integración del conocimiento con la acción, hace que se desarrolle un ambiente adecuado para la innovación social, donde las acciones y actividades creativas y la colaboración colectiva aparecen como herramientas para el fortalecimiento del tejido social y urbano y comunitario.

El aprendizaje servicio, contribuye al desarrollo de habilidades, cualidades y competencias ciudadanas aplicables a la resolución de problemas que enfrentan los participantes (Marave, et al., 2022)

Figura 3

Puentes de solidaridad



Nota. Elaboración propia

*La educación no cambia el mundo, cambia a las personas
que van a cambiar el mundo. (Freire, 2005)*

Juegos de la Mente: Pedagogía del Juego

Por otro lado, la pedagogía del juego se presenta como una estrategia pedagógica que ofrece un camino para el aprendizaje, en donde la lúdica incentiva el pensamiento cognitivo y lo emocional. Esta estrategia usa el (EP) para estimular la curiosidad e incentivar la creatividad mediante los juegos mentales. Iniciativas llevadas a cabo en espacios como el Bosque de Chapultepec, exponen cómo es posible integrar el conocimiento con el entorno físico y cultural, convirtiendo estos (EP) en centros dinámicos de exploración y conocimiento. El juego aporta en la construcción del tejido urbano, revitalizando las interacciones sociales y las percepciones sensoriales. La metodología del juego aporta a la transformación de la colaboración colectiva, a través de las vivencias, la imaginación y el pensamiento crítico, dinamizando la interacción de los participantes.

Desde la perspectiva de la gamificación y la ludificación, el juego trasciende su función recreativa para convertirse en una estrategia pedagógica capaz de incrementar la motivación intrínseca, la participación activa y el compromiso con el aprendizaje. La incorporación de desafíos, exploración, descubrimiento y resolución de problemas en los EP favorece experiencias significativas que fortalecen el aprendizaje experiencial. En este contexto, la ciudad y sus espacios abiertos pueden configurarse como escenarios de juego educativo donde los participantes interactúan con el entorno, desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y construyen conocimientos a partir de experiencias contextualizadas. De esta manera, la pedagogía del juego contribuye no solo al aprendizaje individual, sino también al fortalecimiento del tejido social mediante dinámicas colaborativas y participativas.

Figura 4
Juegos de la mente



**Juegos de la mente:
Pedagogía del Juego**

Nota. Elaboración propia

El juego es el trabajo de la infancia. (Piaget, 2019)

Redes de Conocimiento: Aprendizaje Colaborativo

Asimismo, el aprendizaje colaborativo se muestra como una red de conocimiento, donde la interacción entre los participantes genera una red de saberes a través de la interacción y el trabajo conjunto. Este aprendizaje se puede entender, dentro de los (EP), como una huerta productiva para propiciar intercambios y la cooperación entre las comprensiones y experiencias que cada participante aporta, enriqueciendo tanto a los demás como a sus propios saberes. Ejemplos como los hackatones organizados en el Parque de la Innovación demuestran cómo el trabajo colaborativo puede resolver problemas reales, fortaleciendo la unión social y el sentido de pertenencia. Estos terrenos fértiles para el intercambio, se convierten en espacios donde se consolida el tejido urbano y se fomenta una cultura ciudadana consciente y participativa. A su vez, el aprendizaje colaborativo incita a la creación colectiva de ideas, manifestándose como un conjunto de miradas diversas y creativas dando respuesta a desafíos complejos, beneficiando los procesos educativos que trascienden los límites convencionales del aula.

Figura 5

Redes de conocimiento



Nota. Elaboración propia

El conocimiento es un bien compartido que crece cuando se comparte (Vygotsky, 1962)

Raíces y Alas: Aprendizaje Sensible al Lugar

El concepto de aprendizaje sensible al lugar, destaca la necesidad de establecer conexiones tanto emocionales como cognitivas entre los participantes y su entorno. Como raíces y alas derivando en estado de alerta (Gruenewald, 2003), esta forma de aprendizaje, permite reconocer y comprender la historia y sus valores en el entorno en el que se insertan, Actividades como las realizadas en la Biblioteca España en Medellín, fomentan el arraigo y la identidad local, visibilizando como el (EP) actúa como motor del cambio educativo. Asimismo, se destaca esta experiencia como un estímulo para la creatividad y la imaginación, al explorar la historia y el simbolismo del entorno en el que está inmerso. La interacción con los entornos patrimoniales permite que los participantes resignifiquen el contexto cotidiano en el que se encuentran, forjando una conciencia orientada a valorar la conservación y el cuidado del entorno comunitario.

Figura 6
Raíces y alas



Nota. Elaboración propia

Para conocer verdaderamente un lugar, uno debe caminar por sus calles y sentir su historia (Lefebvre, 2013)

Paletas de la Comunidad: Intervenciones Artísticas Participativas

En este orden de ideas, emergen las intervenciones artísticas participativas que aprovechan el arte como canal de expresión y transformación del contexto, proporcionando a los participantes una interacción comunitaria activa en la construcción simbólica de su entorno. Estas experiencias convierten los (EP) en lienzos, en superficies vivas como paletas de la comunidad para evidenciar sus visiones compartidas. Iniciativas como los murales realizados en el Ateneu Popular 9 Barris, ilustran cómo estas expresiones fortalecen la interacción social y el vínculo emocional con el entorno, evidenciando el aporte del arte como medio para la configuración del tejido urbano y la consolidación de la identidad cultural. Puntualmente, estas intervenciones en los (EP), se destacan como nodos que estimulan la imaginación y favorecen la circulación cultural, configurándose como escenario de transformación social, promoviendo un ecosistema de innovación comunitario.

Figura 7

Paletas de la comunidad



Nota. Elaboración propia

El arte es una herramienta de transformación social, una forma de encontrar soluciones. (Amieva Montañez, 2023)

Hilos de Vida: Aprendizaje Basado en la Cotidianidad del EP

Finalmente, surge el aprendizaje basado en la cotidianidad del EP, que se inspira en las dinámicas diarias de plazas, parques y otros entornos comunes. Este enfoque reconoce la observación directa y la interacción con el tejido social como una fuente de saber pedagógico, donde los hilos de la vida, tejen y entrelazan aprendizajes significativos a través de las actividades cotidianas del (EP). Al convivir con la realidad urbana y sus expresiones culturales, los participantes obtienen una comprensión más profunda de las relaciones humanas que conforman sus entornos urbanos.

Figura 8
Hilos de vida



Nota. Elaboración propia

El arte es una herramienta de transformación social, una forma de encontrar soluciones. (Amieva Montañez, 2023)

Discusión y Conclusiones

Reflexiones finales

El espacio público en su naturaleza abierta ofrece un entorno excepcional para fomentar un aprendizaje contextualizado, vinculado con la comunidad. Al aprovechar sus características inherentes, como la interacción social, la percepción sensorial directa y la exposición a las dinámicas urbanas, se propicia el desarrollo integral de los individuos y, simultáneamente, refuerza el tejido social. Las estrategias pedagógicas implementadas en el (EP) sugieren que el (AES), además de ser posible fuera de las aulas tradicionales, trasciende sus limitaciones mediante categorías pedagógicas que facilitan la integración de teoría, práctica, reflexión y acción.

En este contexto, el (EP) se presenta como escenario dinámico, donde las lecciones de vida emergen a través de actividades estructuradas y en momentos espontáneos. Las metodologías identificadas en los estudios de caso se nutren de la interacción entre los participantes, del contacto con el entorno histórico-cultural y, sobre todo, de la observación de las dinámicas humanas.

La simbiosis entre pedagogía y (EP), que valora tanto lo planificado como lo no premeditado, coadyuva el tejido urbano desde la educación. Cada una de las categorías pedagógicas se convierte en un hilo dentro de una urdimbre de lecciones. La curiosidad generada por un juego, la conciencia cívica desarrollada a través de una intervención artística comunitaria, o el entendimiento del entramado social obtenido al observar e interactuar en el día a día, son todos elementos que convergen en el (EP). Esto ratifica que estos entornos se constituyen en un aula sin muros, donde lo simbólico y lo tangible, lo formal y lo informal, lo

extraordinario y lo cotidiano se cruzan para construir conocimiento, fomentar la cohesión social y formar ciudadanos activos y conscientes.

En cuanto al análisis realizado, se observa que el (EP) tiene un gran potencial como espacio educativo transformador. Este radica en su capacidad para promover aprendizajes experienciales significativos que integran dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. A través de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje servicio y las intervenciones artísticas participativas, el (EP) enriquece la experiencia educativa, fortalece los vínculos comunitarios y fomenta una ciudadanía activa. Lo más relevante es que este tipo de aprendizaje trasciende lo individual, consolidándose como una práctica de construcción colectiva que refuerza el tejido social. El (EP), al integrar valores cívicos y culturales en su dinámica, promueve la apropiación del lugar y el sentido de pertenencia, aspectos fundamentales para la cohesión social.

Asimismo, cada una de las metodologías identificadas posibilita la interacción social, la creatividad y la construcción de conocimientos, favoreciendo una pedagogía inclusiva y contextualizada. Este tipo de aprendizaje surge de la interacción directa con el entorno y de la participación en la vida cotidiana del (EP), lo que insinúa que el (AES) puede y debe superar los límites de las instituciones educativas formales.

Otro hallazgo importante es que las experiencias vividas en estos espacios permiten a los participantes interactuar con la diversidad, explorar su creatividad y desarrollar habilidades críticas que los preparan para enfrentar los retos tanto locales como globales. Este proceso de aprendizaje genera un conocimiento

académico o técnico, y también promueve una formación integral de los individuos como ciudadanos responsables, capaces de contribuir a la sociedad.

En este proceso, el desarrollo del pensamiento crítico resulta una de las contribuciones pedagógicas más relevantes del (EP) como entorno de aprendizaje, puesto que las experiencias educativas en contextos urbanos coadyuvan a la capacidad de analizar problemas complejos, contrastar perspectivas diversas, evaluar evidencias y formular juicios fundamentados sobre las realidades sociales que se experimentan cotidianamente. Así, el pensamiento crítico debe comprenderse como una *conditio sine qua non* para la participación democrática, en la medida en que permite a los ciudadanos deliberar de manera informada, cuestionar supuestos, reconocer relaciones de poder y participar activamente en la toma de decisiones colectivas. Por consiguiente, la interacción directa con los conflictos, desigualdades, dinámicas territoriales y procesos de transformación urbana convierte al (EP) en un escenario privilegiado para la formación de sujetos reflexivos y socialmente comprometidos.

De manera complementaria, habría que decir que la ciudad además de funcionar como soporte físico de experiencias educativas, también opera como una infraestructura cognitiva donde el conocimiento se produce, se confronta y se resignifica mediante la interacción entre actores, saberes y territorios. En este orden de ideas, el pensamiento crítico emerge cuando los individuos participan en procesos de observación, diálogo, experimentación y coproducción de conocimiento vinculados con problemáticas reales de la vida urbana. Dichos procesos benefician el reconocimiento de

múltiples formas de conocimiento, cuestionan jerarquías tradicionales de saber y promueven formas más inclusivas de construcción colectiva de la ciudad, por lo que, el potencial educativo del (EP) también radica en estimular capacidades de reflexión crítica para transformar las condiciones sociales, espaciales y ambientales que conforman la vida urbana.

Al considerar el (EP) como un aula abierta, se redefine el concepto de aprendizaje, situándose en un marco contextual y fluido que permite repensar los límites tradicionales de la pedagogía. Este enfoque posiciona a los (EP) como espacios de experimentación a nivel urbano y social, donde las estrategias educativas y pedagógicas se diseñan de forma inclusiva, resiliente y pertinente, con el fin de que respondan a las realidades de una sociedad en constante transformación. De modo que, al emplear las particularidades propias del (EP), florecen posibilidades para la creación de ambientes formativos que dialogan con las demandas contemporáneas.

La consideración del (EP) como escenario educativo supone también una reflexión crítica sobre las relaciones de poder que intervienen en la producción y apropiación de la ciudad. No todos los grupos sociales acceden en igualdad de condiciones a las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los espacios urbanos, y las dinámicas de exclusión, segregación o privatización pueden limitar su potencial pedagógico. De ahí que la dimensión educativa del (EP) trasciende sus atributos físicos y se configura a partir de las condiciones sociales, culturales y políticas que favorecen la interacción, la apropiación colectiva y la participación ciudadana. En esta línea de pensamiento, el potencial formativo de estos espacios se encuentra vinculado con las posibilidades que

ofrecen para el encuentro, el diálogo y la construcción compartida de significados. De este modo, la construcción de ciudades más inclusivas y sostenibles demanda fortalecer aquellos entornos urbanos que favorecen el ejercicio democrático, la interacción social significativa y la formación de ciudadanos comprometidos con el bienestar común.

Por último, el (EP) tiene un potencial para generar experiencias de (AES). La naturaleza de estos espacios, abierta y flexible, hace que los procesos educativos sobrepasen los límites de un aula tradicional, reuniendo la

percepción sensorial, la acción participativa y la reflexión crítica. En este sentido, el (EP) se consolida como un aula sin muros, donde cada vivencia, cada interacción social y cada expresión cultural se convierte en una oportunidad de aprendizaje, de construcción de conocimiento y de formar ciudadanos comprometidos con su entorno, que tejen y entrelazan el tejido urbano. Así, el (EP) se consolida como espacio para el desarrollo de una educación más inclusiva, dinámica y capaz de adaptarse a los desafíos de la sociedad contemporánea.

Referencias Bibliográficas

Alcántara, A. (2018). Arte urbano, espacio público y educación: Elementos para la transformación social. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 27, 4–16. https://quadernsanimacio.net/ANTERIOR/veintisiete/index_htm_files/Arte%20urbano.pdf

Amieva, M. (2023). Arte, herramienta de transformación social. Dirección General de Comunicación Social, UNAM. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2023_270.html

Aristóteles. (1988). *Política*. Editorial Gredos.

Arnaiz, P., Alonso, M. & Alcaraz, S. (2024). Alumnado y fotovoz: Transformación de los patios escolares de Educación Primaria en espacios inclusivos. *Aula Abierta*, 53(3), 1–10. <https://doi.org/10.17811/rifie.20903>

Artiguenave, D. (2017). Construcción comunicacional de un espacio público educativo de memoria colectiva: Experiencia de intervención museográfica desde el campo comunicación/educación en el Museo Histórico Regional Almirante Brown de Bernal, Quilmes [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. *Acta Académica*. <https://www.academica.org/dario.artiguenave/24>.

Balaguer, E. (2019). La perspectiva del recuerdo: Proust desde Ortega. *Alfinge*, 31, 9–29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7212185>

Bang, C. (2013). El arte participativo en

el espacio público y la creación colectiva para la transformación social: Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires. *Creatividad y Sociedad*, 20, 1–25. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3608>

Bates, C. (2020). Rewilding education? Exploring an imagined and experienced outdoor learning space. *Children's Geographies*, 18(3), 364–374. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1673880>

Cardona, L. (2013). El Parque Biblioteca España como agente generador de capital cultural en el barrio Santo Domingo Savio de la Comuna 1, Medellín 2011 [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/766>

Castro, E. (2021). Acción participativa, interacción y conocimiento en situaciones de aprendizaje artístico en el entorno urbano. *Revista de Artes Visuales Nimio*, 8(15), 1–15. <https://doi.org/10.17561/rta.19.5704>

Chantry, W. (2023). 'Built from the internet up': Assessing citizen participation in smart city planning through the case study of Quayside, Toronto. *GeoJournal*, 88, 1619–1637. <https://doi.org/10.1007/s10708-022-10688-3>

Concha, J. (2023). Pedagogías de la calle y mundos de vida juveniles a través de la danza popular callejera (street dance) en Bogotá [Trabajo de

especialización, Corporación
Universitaria Minuto de Dios].
Repositorio UNIMINUTO.
[https://repository.uniminuto.edu/server/
api/core/bitstreams/5c6212e9-f066-444
b-850f-9c39b177e18e/content](https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/5c6212e9-f066-444b-850f-9c39b177e18e/content)

Debord, G. (1999). Teoría de la deriva. En
Internacional situacionista, Vol. I: La
realización del arte. Literatura Gris.

Dewey, J. (2016). Experience and
education. Free Press.
[https://dn720204.ca.archive.org/0/items/
experienceeducat00dewe_0/experience
educat00dewe_0.pdf](https://dn720204.ca.archive.org/0/items/experienceeducat00dewe_0/experienceeducat00dewe_0.pdf)

Fernández, S., Montero, F. & García, T.
(2024). Habitar en la ceguera: Casas,
atmósferas y paisajes perceptivos a los
ojos de algunos maestros del siglo XX.
Arquitecturas del Sur, 42(65).
[https://doi.org/10.22320/07196466.2024.4
2.065.03](https://doi.org/10.22320/07196466.2024.42.065.03)

Flórez, F., Mora, E., & Perafán, D. (2020).
Homo viator. Los sentidos del caminar.
En Perspectivas de la marcha humana.
Editorial Universidad Santiago de Cali.

Freire, P. (2023). Pedagogía del
oprimido. Siglo XXI Editores.
[https://www.sigloxxieditores.com/libro/p
edagogia-del-oprimido_53586](https://www.sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido_53586)

Gallay, E., Flanagan, C. & Parker, B.
(2021). Place-based environmental civic
science: Urban students using STEM for
public good. Frontiers in Education, 6,
Article 693455.
[https://doi.org/10.3389/feduc.2021.69345
5](https://doi.org/10.3389/feduc.2021.693455)

Garduño, B. (s. f.). El Bosque de

Chapultepec: Espacio público de la
capital en tiempos de urbanismo
neoliberal. [https://www.cidur.org/wp-content/uplo
ads/2022/09/EL-BOSQUE-DE-CHAPULT
EPEC.pdf](https://www.cidur.org/wp-content/uploads/2022/09/EL-BOSQUE-DE-CHAPULTPEC.pdf)

Gehl, J. (2010). Cities for people. Island
Press.

Gil, I., López, S. & Sánchez, H. (2015).
Investigación sobre espacios de
participación ciudadana: Análisis y
propuestas desde una perspectiva
educativa. Revue Internationale
Animation, Territoires et Pratiques
Socioculturelles, 1(7), 45–58.
<https://ssrn.com/abstract=2607727>

Gobierno de la Ciudad Autónoma de
Buenos Aires. (s. f.). Parque de
Innovación. [https://turismo.buenosaires.gob.ar/es/ot
ros-establecimientos/parque-de-innova
cion](https://turismo.buenosaires.gob.ar/es/otros-establecimientos/parque-de-innovacion)

González, M. & Carrizosa, C. (2011). Entre
la planeación urbana, la apropiación del
espacio y la participación ciudadana:
Los pactos ciudadanos y el Parque
Biblioteca España de Santo Domingo
Savio. Estudios Políticos, (39), 117–140.
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=
S012151672011000200006&script=sci_art
text](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012151672011000200006&script=sci_arttext)

Guevara, C. (2017). Servicio comunitario,
aprendizaje-servicio y formación social:
Claves para la construcción de espacios
transformativos universitarios. Revista
de Pedagogía, 38(103), 168–189.
[https://dialnet.unirioja.es/descarga/artic
ulo/6865652.pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6865652.pdf)

Gruenewald, D. (2003). The best of both
worlds: A critical pedagogy of place.

Educational Researcher, 32(4), 3–12.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>

Heidegger, M. (1962). Being and time. Harper & Row.

Holmes, J., Labbé, M., Portugueseis, C. & Spichiger, O. (2009). Parque Cultural Valparaíso Cerro Cárcel. ARQ, (73), 46–51.
<https://doi.org/10.4067/S0717-69962009000300008>

Huergo, J. (2013). Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación. Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura, (75), 19–30.
<http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/mapas-y-viajes-por-el-campo-de.html>

Iñiguez, A. (2023, 18 de mayo). El nuevo Parque de la Innovación en Buenos Aires inaugura sus espacios públicos. ArchDaily.
<https://www.archdaily.co/co/1001078/el-nuevo-parque-de-la-innovacion-en-buenos-aires-inaugura-sus-espacios-publicos>

Jacobs, J. (2011). Muerte y vida de las grandes ciudades. Capitán Swing.

Johanson, D. & Wong, K. (2010). Lucy's legacy: The quest for human origins. Princeton University Press.

Kant, I. (2014). Crítica de la razón pura. Editorial Gredos.

Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Pearson Education.

Lancheros, E. (2012). Espacio público inspirador de narrativas urbanas. Anekumene, (3), 112–128.

<https://doi.org/10.17227/Anekumene.2012.num3.7521>

Lee, K. (2021). Urban public space as a didactic platform: Raising awareness of climate change through experiencing arts. Sustainability, 13(5), 2915.
<https://doi.org/10.3390/su13052915>

Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio. Capitán Swing.

Marave-Vivas, M., Santagueda-Villanueva, M., Salvador-García, C., & Gil-Gómez, J. (2022). Desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas en el futuro profesorado a través del aprendizaje-servicio: Una aproximación metodológica mixta. Aula Abierta, 51(2), 161–170.
<https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2022.161-170>

Molina, M., Ríos, R., & Santi, A. (2022). Pedagogía urbana como una herramienta de resistencia curricular: Aprendizaje para trascender la pandemia. Revista Saberes Educativos, (8), 46–68.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8215037>

Nansen, C. (2024). Active learning, living laboratories, student empowerment, and urban sustainability. Sustainability, 16(10), 3902.
<https://doi.org/10.3390/su16103902>

Nietzsche, F. (2023). Ecce Homo. Textos.info.
<https://www.textos.info/friedrich-nietzsche/ecce-homo>

Páramo, P. (2010). Aprendizaje situado: Creación y modificación de prácticas

sociales en el espacio público urbano. *Psicología & Sociedade*, 22, 130–138. <https://doi.org/10.1590/S0102-718220100001000016>

Parque de Innovación. (s. f.). Parque de Innovación: Una nueva forma de pensar, crear y producir. <https://parqueinnovacionba.com/>

Paz, N. (2021). Deriva urbana como pedagogía en aulas de arte. *International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 76–94. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.760>

Piaget, J. (2019). La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación. Fondo de Cultura Económica.

Platón. (1988). Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro. Editorial Gredos.

Rendón, W. (2022). Transformaciones del espacio público bajo la perspectiva de la pedagogía urbana: Una mirada a partir de la experiencia de habitantes que fundaron el Barrio Minuto de Dios en Bogotá, D. C. *Revista Educación*, 46(2), 173–191. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47964>

Riquelme, M. (2021). Intervención con paste up en los muros del Centro Cultural Gabriela Mistral en Santiago de Chile: Un acercamiento a la resignificación del espacio público. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 10, 127–142. <https://doi.org/10.4995/sonda.2021.17820>

Sánchez, E. (2020). La desobediencia

civil de las memorias: ¿Debe ser conservado el Centro Cultural Gabriela Mistral callejero del Estallido Social? Santiago de Chile, del 18 de octubre de 2019 al 9 de marzo de 2020. *Aletheia*, 10(20), 1–14. <https://doi.org/10.24215/18533701e048>

Sennett, R. (2019). Construir y habitar: Ética para la ciudad. Anagrama.

Thompson, C. (2007). Playful nature: What makes the difference between some people going outside and others not? En C. Ward Thompson, *Open space: People space* (pp. 43–58). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203961827-10>

Valladares, L., Macías, A. & Gómez, G. (2023). Los espacios verdes urbanos como sitios de aprendizaje al aire libre: Apuntes para su análisis e intervención pedagógica [Ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Ciudad de México, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0404.pdf>

Valladares, L. (2023). El pentágono pedagógico de los parques. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 5–18. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.5>

Vargas, F. (2017). Favorecer el acceso al arte y la cultura en el bosque de Chapultepec como una manera de combatir las formas de exclusión [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana]. BIDIUAM. <https://zaloamati.azc.uam.mx/server/api/core/bitstreams/37916ded-5dd0-465e-b267-5b28b32347e7/content>

Vygotsky, L. (1962). Pensamiento y lenguaje. MIT



Artículo Siete

Pregrado y Pedagogía

Undergraduate Education and Pedagogy

1. Ar Doctorado en Ciencia Política. Docente de Planta de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Popular del Cesar, adscrito al Departamento de Pedagogía. Miembro del grupo de Investigación “Grupo interdisciplinario organización sociedad, educación y cultura para la paz”

Aquilino Cotes Zuleta

tiochiro@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7775-1211>

Universidad Popular del Cesar

Recibido: 30 de junio de 2025

Aceptado: 10 de junio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25900>

P.P: 137 - 148

“El intercambio virtual permite a los estudiantes y al personal docente compartir conocimientos del área específica de formación, aspectos culturales y evaluativos propios de cada país.”

Resumen:

La problemática universitaria sigue siendo tema de discusión en el país, desde las distintas variables que inciden en el quehacer de las instituciones de educación superior. En este artículo se aborda esa temática, desde el enfoque del ejercicio profesional del docente de pregrado, no desde su capacidad y aplicación profesional, sino desde el ceñimiento a un modelo educativo que poco contribuye a que los egresados de ese nivel universitario sean garantía potencial de éxitos en su propio futuro. Se abordan temas que, según los entendidos, constituyen ejes fundamentales en la educación, no sólo a nivel universitario, sino en todos los niveles de formación académica, incluyendo la primaria y la secundaria, como lo es la deserción, la adopción de políticas pedagógicas que realmente consulten el interés del discente, entre otros. Se trata de un estudio analítico; no se parte de una hipótesis concreta, sino que se toma como hito el indicador de eficiencia, eficacia y calidad de la educación superior en Colombia, específicamente en el nivel de pregrado, a la luz de los aportes de quienes, desde décadas anteriores, vienen enunciando situaciones plenamente identificadas, totalmente conocidas, pero someramente o nunca abordadas con ánimo de una solución definitiva.

Palabras clave: Nivel de pregrado universitario, Pedagogía, Deserción, Desempeño docente, Rol del discente

Abstract:

The complex challenges facing university education continue to be a subject of national debate in Colombia, examined through the various variables that influence the daily operations of higher education institutions. This article addresses this topic from the perspective of the professional practice of undergraduate educators—focusing not on their individual professional competence or technical application, but on their adherence to an educational model that fails to ensure that graduates from this level are well positioned for future professional success. The study addresses issues that experts consider foundational axes of education—applicable not only at the university level but across all stages of schooling, including primary and secondary education—such as student attrition and the implementation of pedagogical policies that genuinely align with learners' interests, among others. Employing an analytical approach, the study does not formulate an initial hypothesis; instead, it takes the indicators of efficiency, efficacy, and quality in Colombian higher education—specifically at the undergraduate level—as a benchmark. These metrics are evaluated in light of foundational literature from scholars who, over previous decades, have identified structural issues that remain widely recognized yet minimally or never addressed toward a definitive solution.

Keywords: Undergraduate university level, pedagogy, student attrition, teaching performance, role of the learner.

Introducción

La educación secundaria y superior son temas permanentes en el país, por diversas causas, distinguiéndose entre esas, en algunos casos, el relativo bajo nivel de formación y, en otros casos, fenómenos socio-educativos, como el tema de la deserción, por citar sólo esos ejemplos.

El nivel de pre-grado alude a la formación universitaria básica en las distintas disciplinas profesionales y científicas que existen en la actualidad; el estudiante de pregrado, al concluir su ciclo académico, recibe un título que lo distingue como profesional, pero sin ningún énfasis en los aspectos que tienen que ver con la disciplina tratada. En realidad, el título de pre-grado, en los actuales momentos, tiene relativamente pocos atractivos en el mercado correspondiente

El fenómeno incide sensiblemente en la población estudiantil del nivel de pregrado, en Colombia. Incide en el sentido que constituye poco atractivo el hecho de que, al terminar su ciclo pregrado,

*resulta casi obligatorio
realizar estudios
complementarios o
especializados, para tener
posibilidades de acceder a
mercados profesionales
competitivos,*

en los que el número de títulos, especializaciones, maestrías y doctorados terminan creando un marco excluyente para el graduando que no ha accedido a ellos, cualquiera sea la razón que lo asista.

Incide también en el fenómeno de la deserción universitaria. El estudiante de clase media y de muy bajos recursos contempla un panorama poco halagador, con fundamento en las experiencias que le toca contemplar y, en no pocos casos, por los conceptos que les son expuestas por los docentes de pregrado, quienes, en muchas ocasiones, quizá sin ánimo de causar daño, pintan un panorama exigente al estudiante, que lo lleva a una meditación infundada y a la toma de decisiones que son poco acordes con sus intereses personales, familiares e incluso comunitarios.

Y es precisamente a este último aspecto al que se quiere hacer énfasis: los métodos pedagógicos que se aplican en los recintos universitarios en que se forman profesionales a nivel de pregrado. No se trata simplemente del panorama poco atractivo a que se hizo referencia en líneas anteriores, sino a prácticas pedagógicas, discursos pedagógicos que inciden, en una u otra forma, en el comportamiento y en la decisión del estudiante, en el sentido de continuar su formación o, desilusionado, optar por abandonar lo que considera una perdedera de tiempo, para utilizar la expresión popular.

Se estima necesario aclarar desde un comienzo que no se trata de plantear críticas a los pedagogos universitarios; y es que existe una diferencia muy grande entre el grado de formación profesional y la actitud o desempeño profesional. También es tener en cuenta que, en muchos casos, la acción del docente no se basa en el deseo de causar daño o de negar al estudiante algo que éste espera de su profesor. Simplemente, el profesional adopta la posición que estima adecuada en cada caso, aunque en muchas ocasiones incurre en errores que son involuntarios, pero que no por ello dejan de surtir efectos nocivos en la población discente.

Es objetivo del presente artículo analizar la postura pedagógica de la mayoría de docentes, en el nivel de pregrado. Postura que por lo general no consulta el antecedente personal de cada estudiante, por razones obvias, pero que no por ello deja de surtir un efecto, una consecuencia, en la actitud del alumno frente a los retos de aprendizaje en la disciplina que cursa.

Es un estudio basado en la hipótesis de que, el docente, no solo forma con sus conocimientos, sino también con su actitud, con sus acciones pedagógicas que, se debe entender bien, son diferentes de sus capacidades como conocedor de la asignatura que enseña. Esto, en muchos casos, porque el docente universitario estima que un estudiante universitario es ya un adulto totalmente formado mental y emocionalmente, al que hay que tratar como persona capaz ya de asumir compromisos, de enfrentar problemas y proponer soluciones a los mismos, desde la presunta madurez que se supone posee, en su condición de estudiante universitario.

La metodología que se aplica en este artículo se basa en las teorías pedagógicas y, más que todo, en la cotidianidad del estudiante de pregrado en la generalidad de las disciplinas que se cursan en Colombia. Una cotidianidad que muchos docentes consideran que no es problema suyo, ya que circunscriben su responsabilidad al acto educativo, desde la égida que les concede la autoridad que deriva de su condición de maestro, de profesor.

Pregrado y Pedagogía

En el ámbito educativo superior existe

claridad en el sentido que el nivel de pregrado es diferente al nivel de posgrado y que este último tiene, a su vez, distintas etapas que, escalonadas, conducen a la cúspide profesional de un doctorado o un posdoctorado. Esa convicción trae consigo el problema del estudiante de pregrado, que inicia en la mayoría de los casos su ciclo universitario cargado de esperanzas y de planes para su futuro, en los que incluye la posibilidad de ascender a esa cúspide anhelada del más alto nivel de formación profesional, en la disciplina de su agrado o, en otros casos, en la disciplina que debió acometer, por factores ajenos a su voluntad.

Se estima oportuno, antes de continuar, hacer referencia a una publicación de UNIR, en la que se afirma que, en el año 2021, solo el 53.94 % de estudiantes egresados de secundaria, con edades fluctuantes entre 17 y 21 años, pudieron ingresar a la educación superior. Al respecto, algunos expertos en la materia hablan de falta de articulación entre docentes de la secundaria y los de la universidad, con el fin de armonizar objetivos, conocer dificultades y posicionarse de la situación general que enfrentan quienes terminan su ciclo de educación secundaria. (Uni-rosario 2023).²

Los estudios de pregrado son una formación profesional con planes de estudio que brindan una visión general de una futura profesión. Los posgrados, son estudios de alto nivel en educación superior después de recibir el título de grado profesional, brindando al estudiante la alternativa de especialización, una maestría o un doctorado. Ciertamente, tener estudios de posgrado brinda al individuo más oportunidades laborales, y ello se

²Universidad del Rosario (2023). Menos de la mitad de los bachilleres en Colombia logra acceder de inmediato a la educación superior. En: <https://urosario.edu.co/periodico-nova-et-vetera/nuestra-u/menos-de-la-mitad-de-los-bachilleres-en-colombia-logra-acceder-de-inmediato-la-educacion>

constituye en un atractivo que contrasta con las grandes dificultades que debe enfrentar un alto porcentaje de egresados bachilleres, para poder acceder a la formación universitaria. Antes, lo que hoy se denomina pregrado era casi la culminación de una vida intelectual; hoy, el pregrado es un referente modesto, en muchas disciplinas, ya que el mérito de las mismas radica en esos estudios posteriores al ciclo básico de formación profesional, en la universidad.

Las dificultades del pregrado para el estudiante asumen distintas formas, en gran parte porque

los docentes asumen que el estudiante de pregrado no requiere mayor orientación, seguimiento ni exigencia, dado que se presume saben con claridad lo que desean;

al respecto cabe mencionar que, al menos en Colombia, muchos estudiantes de pregrado cursan una disciplina que no es de su elección y a la que ingresan sólo por el afán de ser un profesional. Ello, porque la estratificación monetaria entre unas y otras carreras establece un proceso de admisión que es más bien de exclusión o, en el menor de los casos, de selección. Cuando el estudiante no posee las condiciones económicas para estudiar lo que le dicta su vocación, en muchos casos se matricula en una disciplina que es menos costosa y a la que puede acceder.

El problema radica en que el estudiante que se ve en esta situación no va a aportar de sí lo mismo que habría aportado si hubiese tenido oportunidad de estudiar lo que en realidad le gusta. Trata de ser cumplido,

trata de concentrarse, pero sus inclinaciones no cambian de dirección y ello incide en su rendimiento, en su aplicación. Y parte del problema radica en que, en las universidades, se da por sentado que cada estudiante está matriculado en lo que le gusta. No existe un seguimiento vocacional en la mayoría de los casos y, mucho menos, un programa que brinde ayuda a quien, por necesidad, se matricula en una disciplina ajena a su verdadera vocación.

Aunque es un problema de gran importancia, es enfocado desde la simpleza de algunas observaciones, como la que dice que no todo el que domina una disciplina es capaz de enseñarla y, en ese aspecto, son muchísimas las universidades que incurren en el error de creer que todo el que sabe es capaz de enseñar. Esto, acompañado del falso sofisma de que los estudiantes universitarios saben lo que quieren y no necesitan ser llevados de la mano para sacar de su proceso académico los resultados ideales.

No se necesita mayor investigación para comprobar que muchas universidades tienen como fundamento de contratación, los grados y posgrados del aspirante a docente; mientras más diploma muestre el aspirante, mayor se supone que es su capacidad de enseñar, confundiendo el compendio de conocimientos con la capacidad de transmitirlos a sus estudiantes. Y el problema se torna aún más complejo cuando se observa que ciertos organismos especializados y muy tenidos en cuenta a nivel internacional, aplican un criterio similar al momento de conceder reconocimientos y méritos a una institución universitaria.

La problemática del estudiante de pregrado, sin embargo, no es tan simple. Diversos investigadores no dudan en afirmar que, consultados estudiantes

desertores del sistema universitario, la mayoría no duda en afirmar que los problemas que lo afectaron son de origen externo, es decir, ajenos a su relación con la universidad. Y es que en el mundo universitario son muchos los estudiantes cabeza de familia o que tienen a su cargo a otras personas; otros enfrentan problemas de traslado, sobre todo cuando estudian en jornadas nocturnas y viven fuera del ámbito urbano, lo que los coloca en difícil situación cotidiana para regresar a sus casas una vez terminada cada jornada de clases.

Contreras et al., (2008)³, cita un estudio adelantado por la Red de Bienestar Universitario Costa Atlántica (2002), en la que se encontró que el 83 % de los estudiantes universitarios reportan como motivo de consulta problemas académicos y el 67% problemas de ansiedad. En el mismo documento, los autores mencionados citando a Rodríguez (1993), sostienen:

Cuando se estudia el porqué de las equivocaciones de los bachilleres, surgen varios factores que están en primera línea: menos del 3% de los colegios del país tienen verdaderos departamentos de orientación vocacional y profesional; los padres de familia, de muy buena fe, pero sin suficiente información y basándose en su experiencia personal, recomiendan o desaconsejan a sus hijos cuáles carreras cursar en sus estudios postsecundarios, pero no siempre tienen un claro conocimiento de las capacidades individuales de sus hijos. A esto se le suma que en ocasiones, la orientación que brindan los colegios es escasa. (p. 28)⁴

Lo anterior es coherente con lo expresado en líneas anteriores, cuando se afirmó que muchos estudiantes alegan que sus problemas son externos; infortunadamente, como dicen los autores del estudio invocado, los padres, en gran mayoría, viven convencidos que el hecho de ser padres y mayores que sus hijos, les concede sabiduría sobre todos los aspectos inherentes a la vida de los mismos; esa influencia no se refleja solo al momento de elegir una disciplina profesional, sino en la elección de pareja y en muchos otros aspectos de la vida de esos hijos a quienes quieren brindar lo mejor y a quienes desean ver triunfadores.

El problema, en relación con el tema de este artículo radica en que el docente universitario se enfrenta a situaciones que, en la mayoría de los casos no conoce, entre otras cosas, porque la relación docente-discente, en la universidad, es menos cercana que en la primaria y bachillerato, donde el maestro, por lo general, conoce aspectos de la vida familiar de sus alumnos. En el ámbito universitario, como se ha expresado antes, el docente asume que está tratando, no con estudiantes, sino con personas adultas, que deben ser responsable y a los que está obligado a enseñar, mas no a asistir en temas que trascienden del ámbito académico universitario.

En ese sentido es de señalar que también

*el estudiante se siente
cohibido en el ámbito
universitario. Siente sobre*

³Contreras, K.; Caballero, C. ; Palacio, J y Pérez, A. Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). Psicol.Caribe No. 22. Barranquilla, Jul- Dec. 2008. Scielo.

⁴Moreno Torres (2004). La atención de problemas académicos en los estudiantes de la división de Ingenierías. Reflexiones y Estrategias. Zona Próxima, pp. 112-123. Barranquilla: Universidad del Norte

sí, el peso de una responsabilidad que le es atribuida sin su consentimiento, sin tener en cuenta, en muchos casos, su punto de vista;

está convencido de que deber es responder positivamente al reto en que se ve involucrado, en ocasiones convencido de que así debe ser y que su deber es responder a las expectativas que se le plantean.

De otro lado, Melo et al., (2017)⁵ no dudan en afirmar que:

El logro académico en la educación superior depende de una serie amplia de factores asociados a la institución y a los estudiantes. Dentro de los factores relacionados con las instituciones se destacan el manejo administrativo de los recursos físicos, humanos y financieros, los incentivos a la investigación y la calidad del personal docente (p. 43)

Un vistazo desprevenido a esta afirmación basta para determinar que la responsabilidad institucional es grande en cuanto tiene que ver con la innegable situación problemática de la educación universitaria, en Colombia. Y llama la atención cómo los investigadores citados no dudan en hablar de la calidad del personal docente, pero no desgranar el contenido de esa acepción. En líneas anteriores se hizo alusión a que muchas universidades seleccionan a sus docentes en razón de la cantidad de títulos que éstos esgrimen, desde la convicción anticipada de que el que

sabe, es capaz de enseñar.

En muchos casos (y quizá esto no sea del agrado de algunos lectores) el docente, sobre todo el que posee un lindo palmarés profesional, se torna egocéntrico y espera del estudiante, más que un excelente rendimiento, un reconocimiento a los méritos que lo adornan como docente; no se detienen a reflexionar lo que se espera de ellos, porque consideran, quizá inconscientemente, que con sus títulos y méritos es suficiente para justificar su *rol de docente*.

Obviamente, a nivel de posgrado esa situación puede ser igual, pero los estudiantes adoptan otra actitud, entre otras cosas, porque se contagian de la egolatría de esos docentes cargados de charreteras educativas y piensan que no hay razón para exigir explicaciones adicionales en el acto académico, a quien ostenta un recorrido académico digno de envidiar. En otras palabras, aceptan, gustosos o no, lo que dice el docente, porque consideran que su discurso es dogmático.

El gran problema radica en que todo este proceso recae en hombros del estudiante, en la mayoría de los casos; no son abundantes los casos en los que las universidades se detienen a estudiar las causas de bajos rendimientos académicos de los estudiantes, quizá porque, desprevenidamente, caen en el mismo error que se reiteradamente se ha señalado aquí, en el sentido de que existe una convicción generalizada de que todo conocedor puede transmitir sus conocimientos.

En Colombia hay universidades de gran prestigio, pero, son tan pocas, que casi todos saben cuáles son esas universidades. El afán de mejora

⁵Melo Becerra, L.; Ramos Forero, J. y Hernández Santamaría, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. Bogotá: Universidad de Los Andes. Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

institucional, se estima, debe ser producto del autoanálisis, a partir de los resultados que individualmente se entregan a cada estudiante, sin más preocupación de la entidad que la de seguir el trámite rutinario de brindar oportunidades de resarcimiento de notas, no de conocimientos. La preocupación de la universidad, por lo general, se centra en que el estudiante recupere la materia pero no hay acciones orientadas a determinar una forma de que el estudiante tenga una nueva oportunidad de apropiarse de conocimientos relacionados con esa asignatura que debió reponer académicamente.

Acogiéndome a una expresión muy de moda, debo decir que producto de estas afirmaciones me lloverán rayos y centellas porque muy seguramente muchos interpretarán la posición del autor de este artículo con un ataque a los docentes de pregrado y universitarios en general y no hay nada más lejano de la realidad.

Simplemente se trata de una reflexión sobre el trato que se debe dar al estudiante de pregrado, para evitar que sobre ese nivel universitario incida en la forma en que lo hace, el fenómeno de la deserción.

Es hora de que los docentes de pregrado reflexionen sobre sus métodos, su relación académica e incluso personal con el estudiante, que sigue siendo tan estudiante como lo es el de básica primaria o el de bachillerato, en el sentido que requiere del docente,

no sólo el vertimiento de verdades científicas, sino la atención y orientación que le permita sacar de esas verdades un verdadero provecho para sí, para su formación profesional. Se dice que el ideal de hoy no es quedarse en el pregrado, sino adelantar un estudio de posgrado y ello se debe a lo que se ha mencionado aquí, en el sentido que los mercados ya no se conforman con el egresado del primer nivel universitario, sino que prefieren a los especializados, máxime cuando, por las condiciones generales del país, no cuesta mucho acceder a esos servicios.

Desde 2004, Tamayo⁶ puso el cascabel al problema de la docencia y actividad universitaria en Colombia. Dice este autor que existe una centralización del interés profesional en disciplinas económicas (contaduría, economía, etc.) principalmente en ciudades como Bogotá, Medellín, Cali, Valledupar, Barranquilla, entre otras y califica el proceso como "... un sistema que, aunque muy diferenciado, poco o nada diversificado en sus modalidades académicas, poco flexible, con problemas de cobertura, de equidad, de eficiencia y muy poco articulado entre sí y con los otros niveles de educación" (p. 34) y termina diciendo que, a pesar de esa situación, la investigación universitaria era poco importante.

Se habla de una situación que se daba dos décadas atrás, pero, volviendo la vista a ese momento, cabe preguntar ¿qué tan largo es el trecho que se ha andado en ese tiempo?, ¿han servido la acumulación de experiencia, los títulos profesionales de posgrado, la acción del Estado y el apoyo de la industria privada, para superar la situación que planteaba Tamayo en su momento?

Si se consultan las tasas de cubrimiento universitario, los registros

⁶Tamayo Valencia, J. (2004). La formación pedagógica del docente universitario. Universidad Pedagógica Nacional. Pedagogía y Saberes. No. 201, 2004.

de deserción, la no ocupación específica de profesionales de pregrado e incluso de posgrado que hoy se ven obligados a desempeñarse en tareas ajenas a su esfuerzo académico, la respuesta no es precisamente para celebrar. Y es que, gran parte de esos profesionales que se desempeñan en labores diferentes a lo estudiado, son víctimas del proceso académico (no de los docentes) que se aplica en las universidades, sobre todo en el nivel de pregrado.

Ya en páginas anteriores se aclaró que no se trata de endilgar la culpa a los docentes, de manera gratuita, irresponsable e indocumentada. Se trata de exigir que se revisen los procesos académicos, que deben incluir un análisis vocacional, basado en el acercamiento del docente al estudiante, para identificar falencias y evitar la deserción o, simplemente, la titulación inútil de un profesional que terminará siendo un asalariado en funciones que en nada consultan los estudios que cursó en una universidad.

La deserción tiene muchas causas y muchas más consecuencias funestas. Pero esas causas deben ser identificadas con afán de corrección, no eludiendo las responsabilidades que competen a quienes, en una u otra forma, están vinculados al proceso de formación universitaria. Se debe dejar el temor a la verdad, dejando de lado los señalamientos personales y profesionales, pero sin dejar de reconocer la realidad que vive la formación universitaria en el país.

Conclusiones

Si se enfrenta la realidad con el coraje que se ha invocado en el texto del artículo, la sinceridad señala que no hay fundamentos para una conclusión concreta, elocuente y que brinde soluciones reales al problema abordado.

Y es que no hay un diagnóstico totalmente confiable de la realidad académica en el pregrado universitario colombiano porque, al parecer, no ha habido interés en el tema y, quienes conocen del mismo, prefieren eludirlo, por distintas convicciones, entre ellas la de que estarán arando en el desierto. Se habla de reformas y más reformas, pero los problemas siguen siendo los mismos.

El grueso de los docentes universitarios en pregrado lo constituyen profesionales capaces en sus respectivas disciplinas, pero absorbidos y silenciados por un sistema que no les brinda capacitación, actualización, no en lo científico sino en el elemental ejercicio pedagógico.

Ya en 1999, Forero⁷ et al., hablaba de la necesidad y de las estrategias que se debían adoptar para lograr una mejora en la docencia universitaria y, dos años después, Orozco publicaba un análisis de lo que podría constituirse en una mejora para el sistema de educación

universitaria en el país. Luego no se trata de un fenómeno nuevo o recientemente descubierto. Es una realidad que ha venido habitando en las aulas de las universidades colombianas, afectando la calidad del producto final que de ellas se genera.

Lo que preocupa es que el problema parece seguir durmiendo el sueño de los justos y, quienes transitan por el camino de la educación universitaria, parecen preferir buscar vías alternas, antes que apartar de una vez por todas la enorme roca que se interpone en la vía y que obstaculiza el alcance del verdadero objetivo de la educación, cual es el de alcanzar una sociedad con una mejora permanente de su calidad de vida.

La pedagogía en el pregrado no debe circunscribirse a un discurso de aula, a la exposición de un tema. La pedagogía, como ciencia, involucra al individuo en su parte cognitiva y cognoscitiva y por consiguiente el acto educativo en el aula universitaria debe ser integral, amalgamando todas las variables que pueden incidir en que el estudiante de pregrado realmente transite por el camino que él considera lo conducirá al éxito y no por veredas que las circunstancias familiares, económicas, sociales y hasta políticas, lo obligan a tomar.

No se trata de docentes incompetentes. Se trata de la necesidad de revisión de sistemas y de roles; de reconsideración de procedimientos y de fijación de paradigmas de educación que realmente apunten a que el estudiante lo que merece, al menos por la confianza que deposita en una universidad y su cuerpo docente.

⁷Forero, F., et al. (1999). Mejorar la docencia Universitaria. Tomo II.

Referencias Bibliográficas

Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J y Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicol.Caribe* 22.

Forero, F. (1999). *Mejorar la docencia Universitaria*. Tomo II.

Melo, L., Ramos, J. y Hernández, P. (2017). *La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia*. Universidad de Los Andes.

Moreno, T. (2004). *La atención de problemas académicos en los estudiantes de la división de Ingenierías. Reflexiones y Estrategias*. Zona Próxima. Universidad del Norte

Tamayo, J. (2004). *La formación pedagógica del docente universitario*. Universidad Pedagógica Nacional. Pedagogía y Saberes.

Universidad del Rosario (2023). Menos de la mitad de los bachilleres en Colombia logra acceder de inmediato a la educación superior. En: <https://urosario.edu.co/periodico-nova-et-vetera/nuestra-u/menos-de-la-mitad-de-los-bachilleres-en-colombia-logra-acceder-de-inmediato-la-educacion>



Artículo Ocho

La Universidad en Entredicho*

The University under Question

1. *Artículo de reflexión producto de Investigación “Habilitaciones para una educación acorde a nuestra antropología, en el mundo de las tecnologías”. Con código de proyecto. 9-25-6 con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigaciones, innovación y extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira.
2. ** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-Investigadora de la Universidad Tecnológica de Pereira.
<https://orcid.org/0000-0002-0579-7931>; https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001635087

Ana Victoria Ospina Aristizábal2**

avospina@utp.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0579-7931>

Universidad Tecnológica de Pereira

Recibido: 6 de mayo de 2025

Aceptado: 4 de junio de 2026

DOI: <https://orcid.org/0000-0002-0579-7931>

P.P: 150-172

*“La manía de arbitrar explicaciones por doquier,
que deriven en control y orden, suscita en nuestra
época una educación anacrónica.”*

Resumen:

La manía de arbitrar explicaciones por doquier, que deriven en control y orden, suscita en nuestra época una educación anacrónica, contraintuitiva, si se quiere, que erige conceptos y universales para sobrevivir al terror de la incertidumbre y blindar, con la lógica racional, el equilibrio emocional puesto en jaque por el caprichoso azar. Inundada de eufemismos, de ideas antropocentristas y mercantilistas, de trampas del lenguaje y de atajos cognitivos, entre muchos otros caprichos del discurso, del pensamiento y de la sociedad, la universidad bloquea el circuito de la búsqueda, anquilosa el cerebro y rechaza la disrupción. A propósito, esta reflexión crítica, sustentada en propuestas heterodoxas de pensadores en las diferentes áreas del conocimiento dedicadas al estudio del hombre, acerca del pluralismo, la tolerancia y la sensibilidad para una educación de aletheia, emancipada del mercado y del afán eficientista, como imperativo de nuestro tiempo.

Palabras clave: Educación, racionalismo instrumental, dogmatismo, pluralismo, medios, fines

Abstract:

The mania for arbitrating explanations everywhere, which leads to control and order, provokes in our time an anachronistic, counterintuitive education, if you will, that erects concepts and universals to survive the terror of uncertainty and shield, with rational logic, the emotional balance put at risk by whimsical chance. Flooded with euphemisms, anthropocentric and mercantilist ideas, language traps, and cognitive shortcuts, among many other whims of discourse,

thought, and society, the university blocks the circuit of search, stiffens the brain, and rejects disruption. On this note, this critical reflection, supported by heterodox proposals from thinkers in various fields of knowledge dedicated to the study of man, about pluralism, tolerance, and sensitivity for an education of aletheia, emancipated from the market and the efficiency-driven zeal, stands as an imperative of our time.

Keywords: Education, instrumental rationalism, dogmatism, pluralism, means, ends

Introducción

Nos competen tiempos complejos y vertiginosos, inasibles a la predicción, como se ha verificado en el último siglo, repetidas veces. No obstante, nos encerramos, por miedo a salir del frívolo confort metafísico que producen las certezas, en verdades únicas que nos vacunan contra la inseguridad, en prácticas anacrónicas que perpetúan un status quo, no menos conformista que artificioso. Este reduccionismo separa al hombre de su naturaleza a medio hacer, inacabada, de la sensibilidad por el entorno, en la que alternan riesgos y oportunidades, a pesar de nuestro explícito objetivo tendiente a la creación de un hábitat en el que imperen el bienestar colectivo y la relación sensible con la aldea, la urbe, la metrópolis, el ciberespacio, y demás ámbitos que el futuro nos depare. Con la urgencia de las decisiones propias del mundo líquido (Bauman, 2011) y la necesidad de precisión y certeza que la neofobia nos exige,

la academia ha reemplazado una escala de valores por

una escala de resultados, olvidando que el fin último de la sociedad es el bienestar y no el crecimiento (Easterling, 1974).

Mientras los lingüistas reivindican la no neutralidad del lenguaje; los psicólogos y los neurocientíficos, a su vez, han reconocido la existencia de una serie de sesgos cognitivos y automatismos engañosos en el pensamiento y la toma de decisiones del ser humano, así como la importancia de la emoción y la intuición en el aprendizaje y la toma de decisiones. Sin embargo, en una modernidad que ha hecho del pospanóptico una condición de la inercia cotidiana, “como una tribu que oficia su liturgia de tinieblas en detrimento del pluralismo y la tolerancia” (Serna, 2021, p. 20), seguimos impartiendo pedagogías que se dispensan, sin asombro de duda, desde atrios improcedentes.

Que los debates académicos no dejen de estar condicionados por las particularidades del idioma utilizado, las de su semántica y su sintaxis (Whorf, 1971), en primer lugar, por las limitaciones de nuestro sistema perceptivo y las deficiencias de nuestro sistema nervioso (Eagleman, 2013), además, por las prioridades de la comunidad, caracterizada en nuestros tiempos ultramodernos por su sistema dominante productivista, y por la idiosincrasia del individuo (Nussbaum, 2010), es una condición que se desvanece, cuando se adopta una profesión de fe racionalista, entre cuyas presunciones figuran la imparcialidad, la universalidad y la legitimidad, el dogmatismo como hábito -hábito en

términos de inflexibilidad-, en contravía de las propiedades del mundo inherentemente ambiguo, sensible, ante todo, que permite múltiples interpretaciones, “el pensamiento homogéneo [...] acoge en su red suave y atractiva a los seres humanos, que acuden entusiasmados, y así, lo que producen, es cada vez más parecido e incluso sus deseos se van pareciendo más y más” (Maffei, 2017, p. 33). Que acuñemos el término racionalidad apodíctica de Aristóteles, que presupongamos la neutralidad del lenguaje, en el marco de una filosofía prelingüística, que confundamos la razón con la lógica, contra toda evidencia del Sesgo de Confirmación -cuando el individuo aplica la lógica únicamente si los resultados coinciden con los propios, es decir, cuando confirman nuestras presunciones-, que desestimemos las emociones, que apliquemos modelos genéricos y universalistas en un mundo heterogéneo y repleto de acontecimientos azarosos, que asumamos el ser humano, los demás seres vivos, el planeta, la tierra como meras mercancías, no deja de llamar poderosamente la atención, en la búsqueda de habilitaciones para una educación más acorde a nuestra antropología.

Analizar el enfoque radical del mundo académico, el cual gravita alrededor de una integridad científica a ultranza, soportada en una serie de atributos genéricos y condicionantes, nos demandó a lo largo de una investigación doctoral de tipo cualitativo, por medio de un doble giro hermenéutico, profundizar en el análisis de heterodoxias científicas en las áreas del conocimiento dedicadas al estudio del hombre, como lo son la psicología, la neurociencia, la filosofía, la lingüística y las humanidades, para debatir la

legitimidad de sus presunciones y cuestionarnos la eventual efectividad del dogmatismo y de la racionalidad del discurso académico instaurado, de la práctica pospanóptica, de la repetición y de la memorización como mecanismo de aprendizaje, del secuestro de las disciplinas, del determinismo como única vía de enseñanza, entre muchos otros desaciertos. Profundizar en las consecuencias de una educación que resulta tan inflexible como la antigua, acaso aún más; aunque, seguramente, mucho menos profunda y bastante más torpe, como analizaremos en el camino, resultó un imperativo.

La Educación en Entredicho

Al margen de los descubrimientos en diversas disciplinas del saber, en el último par de siglos, ponemos en escena, el *modus operandi* que responde a una idea de universidad, al servicio de los fines económicos, que se ha limitado a producir racionales instrumentalizados, con la implementación de procesos y mediciones genéricos, que responden, por decreto, a las expectativas industriales de fabricación en masa en las que el hombre, los demás seres vivos y los recursos planetarios se revelan como un medio y el saber un fin en sí mismo, que alimenta los indicadores eficientificistas del ranking operacional y que defiende unos fines contrahechos para el sentido de la vida humana, en palabras de Patricia Noguera “se desvincula del sentido de la vida” (Noguera y Bernal, 2013, p. 22). Con una educación rígida, estereotipada -en definitiva, antisexy y desacertada-; el número de egresados y el cumplimiento de indicadores genéricos de aprendizajes -únicos e inapelables-, se convierten en guías imprescindibles del progreso universitario. Esta

tendencia pretenciosa que acredita la universidad como poseedora de verdades únicas e incuestionables, incluso en sus mecanismos,

reduce la educación a la mera transmisión de automatismos e imperativos y le da la espalda a la libertad y a la divergencia.

La universidad “se reviste de discursos que dan justeza y validez argumental a la pretensión” (Restrepo, 2000, p. 173) y el teatrino académico se convierte en la permanente ejecución de un protocolo que imparte dogmas para luchar contra la singularidad y la diversidad; en definitiva, contra la duda y la incertidumbre, en aras de mantener nuestra tranquilidad, no vaya a ser que se desestabilicen nuestros prejuicios. El absolutismo de las prácticas educativas vigentes, desde cuando se implementan la concepción metafísica y el lenguaje científico como únicas alternativas válidas, se niega a reconocer la divergencia, el pluralismo y la naturaleza caótica e indeterminable en los procesos del conocimiento y de la vida; desestima, por vanidad, la contingencia, el azar y la fantasía, aquel encanto poético del vivir para “desocultar” nuestras propias visiones de mundo, la concepción griega de la *Tecné*, cuando no es que se declara capaz de controlarlos.

En las circunstancias socioculturales actuales, debemos abandonar nuestra apuesta vergonzante por la certeza, por la desnaturalización de la academia y por el progreso capitalista, como única alternativa, toda vez que aquellas nos exigen alternativas distintas ante contextos, expectativas y estudiantes distintos; con amenazas

indiscriminadas para la supervivencia humana, como los peligros derivados del cambio climático, del holocausto nuclear, de las promesas de la tecnología, -copiadas, muchas de ellas, de la teología- y evidencias, nunca antes tan reiterativas, de nuevas y diversas alternativas en los mecanismos, modelos y concepciones de nuestros más añejos preceptos, debemos abandonar nuestra apuesta vergonzante por la certeza, por la desnaturalización de la academia y por el progreso capitalista, como única alternativa.

Examinar, entonces, los autoengaños de los fines y la impertinencia de las prácticas universitarias, plagadas de mecanismos de instrumentalización, de modelos coercitivos que, a punta de argumentos y racionalismo ejercen un pospanóptico que castiga al divergente y limita cualquier infusión de autonomía y originalidad, constituye una tarea obligatoria en nuestra reflexión.

La Academia, el Escenario de la Integridad Científica a Ultranza

En las comunidades académicas, deambulan los egocéntricos creadores del conocimiento, que omiten, en su gran mayoría, la realidad de nuestros aprendices y la de sus pares -sus prácticas, sus necesidades y sus expectativas-, por vivir en la inagotable competencia que nos dejó la Modernidad líquida (Bauman, 2002). Los “geniales acuñadores de teorías tras cuya obra se apiña la hilera variopinta de los discípulos” (Savater, 2015, p. 7), con el embrujo de los dogmas, exterminan, en medio de su evangelización, la autonomía, la justicia, el bienestar y la felicidad.

En el espejismo de la inefabilidad académica, desestimamos el pluralismo

y así como nadie se declara humano, porque asumimos que no hay otra cosa, la imperativa universidad permanece sin tomar resolución alguna ante los desafíos que el contexto sociocultural actual nos demanda. Aunque sea difícil resistirse a la tentación de utilizar como respaldo las ilusiones de la metafísica o de aferrarse, bajo el efecto Pigmalión, a una única verdad, no podemos olvidar que “el hombre solo por el hecho de ser discípulo pierde la mitad de sus talentos” (González, 1916, p. 133) y que educación que encierra, mata.

La necesidad de liberarnos de la neofobia instalada en la labor intelectual, que excluye opciones diferentes y se atreve permanentemente a juzgarlas como no válidas, resulta una urgencia para dejar de mirar al estudiante como parte de un engranaje sistémico,

ligado, indefectiblemente, a la cadena del determinismo y la productividad industrial, sin posibilidad alguna de crear, originalmente, sus propias visiones de mundo, su propio sentir, su propio ser.

No podemos negar que la ciencia moderna, con sus métodos y sus prioridades, ha dotado de grandes avances a la humanidad, pero apremia reconocer y repudiar la exclusión de la subjetividad humana, la contingencia, la incertidumbre y el conflicto, así como de la ética y la estética; aspectos humanos sin cabida en el mundo newtoniano,

regido por leyes ajenas a nuestro dolor, a nuestros deseos, a nuestras sensibilidades, a nuestra humanidad. En aras de garantizar la rigurosidad científica, el método, la burocracia y el control, se parametriza el mundo académico a punta de informes, mediciones y formatos que, en últimas, pueden convertirse en instrumento de la enfermedad que combaten: la falta de rigor, desvirtuando “las diversas tonalidades de lo cotidiano, la sinrazón de lo razonable, el caos, el azar que acompañan la existencia humana” (Restrepo, 2000, p. 177). La integridad científica a ultranza, con la mentira del dogmático positivista -que no se sabe mentiroso-, responde a la necesidad de mantener bajo control y comprensible lo que de por sí es desordenado, incontrolable y caótico; lo que lleva cada fenómeno, cada situación al palacio del concepto, asignándole invariancia y una forma eterna de traicionar la vida, siempre sensible, siempre contingente.

La Era del Ranking

En la torre de Marfil -con rasgos de Babel- edificada por y para los académicos, hemos abandonado la Edad del Sindicato para dar paso a la Era del Ranking. Las universidades del siglo kafkiano se asemejan a una organizada serie de celdas en las que se instruyen individuos, dentro de las cuales pensar distinto, objetar, querer ejercer oficios o ideas por fuera de las metas productivas es considerado un crimen de *laesae maiestatis* sancionable con bullying, mazmorra o con el temido cero reprobatorio, ante la necesidad de salvaguardar el orden social y minimizar el peligro de algunos proliferantes comportamientos defectuosos y nocivos, tanto para el mercado, como para el status quo de la labor docente y administrativa universitaria. “Una vez aprobado el método científico como

única fórmula con validez para producir el conocimiento, muchas ideas fueron abolidas o condenadas a carecer de cualquier provecho teórico” (Jullien, 2001, p. 32). Con este propósito utilitario, los responsables del sistema académico hemos coartado la humanización de los alumnos y, en la búsqueda de adeptos, las facultades y sus especialistas, han encerrado a sus fieles en un dogmatismo que mercantiliza el conocimiento y cosifica al estudiante.

Tanto el aprendiz, como el saber, han quedado reducidos a meros recursos, medios, de unos fines ajenos a la genuina finalidad educativa humana.

Sumergida en un mundo kafkiano, la burocracia académica desmitifica la producción intelectual y cuadricula el mundo a punta de normas, índices, solicitudes, justificaciones, certificados, que sustentan el “pedigrí científico”. Sustituimos el criterio por la norma y, por decreto, ajustamos y extendemos, frecuentemente, el protocolo para lograr mejores resultados en las metas del sistema, y como resalta de Delors:

Esta educación debe estar fundamentada en generar bienestar y satisfacción en diversos niveles al ser humano y dotarlo de herramientas no solo técnicas sino cognoscitivas para su desarrollo como persona y no únicamente utilitario. [...]. El afán del desarrollo económico, la modernización y el progreso técnico, han aumentado, en la mayoría de los países, la necesidad traducida en demanda de una educación netamente con fines económicos.

(Delors, 1996, p. 44)

Mientras tanto, los ergástulos, conducidos por la publicidad y adoctrinados por la universidad, siguen siendo entrenados para esforzarse, para aprobar, y no para el buen vivir; egresan, reptilmente motivados para consumir y adiestrados para producir, como lo afirma Julián Serna (Serna, 2021). De esta manera, se promociona la nueva figura social negativa: la del perdedor, la del fracasado y, en tanto mamífero esencialmente social, cuyo cerebro está programado para interactuar y compartir con los demás, el ser humano está padeciendo un proceso de disgregación, a causa, principalmente, de ideología -y lo que es peor, de sensibilidad crítica-. Contamos, por ello, con hordas cada vez más numerosas de personas que fracasan, se sienten condenadas y humilladas, a pesar de la aparente libertad para el elegir y apostarle a un rumbo de vida deseado pues, dicha libertad, es restringida a los estándares de éxito establecidos por el neoliberalismo que impera en la educación y que exige una prosperidad individualista y competitiva, que encaje con los propósitos y las dinámicas económicas del sistema.

La universidad del ranking defiende una educación instrumental que, respondiendo a lo fines del sistema capitalista, más precisamente, a los afanes del mercado y, con la pretensión de validez y precisión del rigor

eficienticista,

parece tener resuelto los fines, -de allí que la connotación educativa sea meramente instrumental, puesto que no contempla nuevas preguntas acerca de sus prerrogativas más allá de la propuestas didácticas o pedagógicas-. Si reconocemos que “una de las primeras funciones que incumbe a la educación consiste en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo” (Delors, 1996, p. 44), como lo afirma Jacques Delors en su texto *La Educación encierra un tesoro*, del informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI, la priorización de las competencias instrumentales -para el empleo-, con criterios de eficiencia, eficacia y productividad deberían replantearse desde el punto de vista social y humano. ¿Hasta cuándo, entonces, aplazaremos la reflexión filosófica acerca de los fines educativos y sus implicaciones?

En el ámbito académico posmoderno, nos consumen las exigencias de publicación, el formato científico, la policía simbólica, el prestigio como forma de hacer carrera. Lo que importa no está en la escritura, está en la reputación, agente colaborador del aislamiento del saber, medido por la extensión y el número de citaciones, no por las transformaciones o efectos en los demás. Se ha instalado la lógica de la circulación y del contenido del conocimiento; es decir, el capitalismo cognitivo puro, salvaje e implacable. Ante ese imperante capitalismo cognitivo, que implica seguir el guion de las ambiciones impuestas, el colega se ha convertido en competencia y el exitoso ha reemplazado al bueno. El universo inventado por la ciencia, a punta de episteme y universalismos, ha desterrado lo común, lo cercano al

hombre, la techné -en su acepción griega- la experiencia, desde cuando el conocimiento y las investigaciones han dejado de valorarse por su criterio y se clasifican por la medida de su utilidad. Dime qué te preocupa y te diré en qué crees, dice un adagio popular que bien podría considerarse slogan en la pasarela académica actual que omite “lo demasiado conocido o demasiado común -lo demasiado cercano-, en definitiva, que no permite que se establezca la distancia necesaria a cualquier elaboración teórica” (Jullien, 2001, p.11).

Hemos sustituido los procesos de generación de conocimiento por un engendro del reino de los sistemas informáticos en los que, con publicaciones en revistas que no circulan y pocos leen, se asume el papel como una ficción de que nuestro trabajo puede ser contabilizado, medido, estandarizado. Es así como la escritura, pierde su carga creativa, literaria, poética, sensible; pierde, en gran medida, su libertad, su rol transformador y su sentido humano. El papercímetro que nos rige bajo el lema de publica o muere afianza el lenguaje del éxito -plano, por supuesto, y universalista-, al servicio de la economía; desestimamos que, independientemente del indicador que utilicemos para medir a los seres humanos, descubrimos, en cualquiera que sea el caso, una alta distribución ya sea en empatía, inteligencia, agresividad, sensibilidad artística, habilidad motora o talento innato. En definitiva, los seres humanos no somos iguales, como pretendemos en la educación y aunque, como pantomima de regulación, se establezcan mediciones, habilidades, competencias y objetivos genéricos, porque asumimos a los agentes académicos como “unidades homogéneas” (Macknik,

2013), la sociología, la neurociencia, la psicología, entre otras disciplinas del saber, desmantelan su apariencia, su anacronismo y su ineficacia.

Transversalidad vs disciplinariedad

Desde su formalización, en la época medieval, la universidad se enfocaba, con las artes liberales, en potenciar habilidades básicas que después, y solo después, permitían avanzar en estudios disciplinares especializados (trivium y quadrivium). Teniendo en cuenta que el mundo y el hombre son transversales, el secuestro de las disciplinas en las que se establecen dinámicas de grupos de docentes, segregados, incluso al interior de un mismo programa, no deja de llamar la atención. La competencia académica, la especialización necesaria para las demandas mercantiles, la falta de reflexiones filosóficas que incidan en el debate acerca de los fines académicos y sus implicaciones, perpetúan automatismos que responden, por inercia, a una visión productivista de la educación que fractura el mundo, desnaturaliza el conocimiento, atomiza el hombre e insensibiliza la sociedad.

Los currículos y planes de estudios rígidos, los programas académicos basados en objetivos -instrumentales y predeterminados por el sistema económico -y competencias orientadas a las necesidades del entorno laboral- a los atributos que los empleadores esperan de los egresados-; la evaluación del rendimiento centrada en los test cuantitativos, dirigida por la supuesta precisión, la generalidad, la confiabilidad y el valor absoluto de la estadística, miden el mundo cuantitativamente, con el fin último de extinguir la contingencia y la incertidumbre, para sofocar cualquier signo de extravío ante los objetivos eficientistas. En todos los campos -social, cultural y educativo-

se busca atrapar la realidad en esquemas lógicos y se busca el poder sobre las variables que rigen el zigzag de la realidad, con el deseo de anticipación y de dominio del futuro. Según este propósito, “el papel fundamental de la enseñanza es dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios [...] A esto se le suele añadir otra indicación: que se haga con la máxima rentabilidad y con la máxima eficacia posible” (Apple, 2002, pp. 19-20). Con indicaciones, anexos, y decretos se estructuran programas, como protocolos claros y ordenados, que garanticen los parámetros de calidad en el producto final: los egresados. El ser humano se asume entonces, en la educación, como un perchero al que se le van añadiendo atributos en cada módulo febril del cauce curricular y, en esta vía, la estructura del pensamiento mecanicista, fragmentada, sigue haciendo carrera por las vías del ordenamiento racional que atomiza el mundo, las disciplinas y el hombre.

Limitadas por los fines ajenos a la trascendencia y la búsqueda de un mejor vivir, las universidades alinean los procesos de producción, difusión y aplicación de conocimientos a los intereses contextuales del sistema público y privado y, en consecuencia, el esfuerzo se centra en identificar áreas de futuro crecimiento -simples checklist de producción- a las que pueda aportárseles, como tendencia de mercado, desde la investigación y el desarrollo de conocimientos y tecnologías, apoyando determinadas líneas de investigación, ciertos aspectos disciplinarios y marginando otros. A pesar de críticas como la de Feinberg en las que se nos advierte que

sería muy imprudente que la sociedad intentase dirigir la mayor parte de la investigación hacia

objetivos tecnológicos específicos, porque no podemos predecir con exactitud y con gran antelación cuál será el enfoque de los problemas científicos no resueltos que nos conducirá a los resultados tecnológicos deseados. [...] (Feinberg, 1985, p.14),

Seguimos estimando la importancia disciplinaria e investigativa de acuerdo a su rendimiento económico. De esta manera, desligamos la educación de la sociedad y la convertimos en apéndice de la industria y, con base en la valoración comercial, el conocimiento se introduce en las dinámicas de capitalismo cognitivo, generando profesionales cada vez más especializados, más deshumanizados, más infelices y, por supuesto, más sometidos a los criterios y estándares de progreso y eficiencia de la sociedad contemporánea. Producimos expertos disciplinares, no humanos sabios transdisciplinares.

La especialización, cada vez más minuciosa y taxativamente delimitada, surge a la luz de los usos diversos, a veces antihumanos, que puede tener el conocimiento al servicio del sistema económico y de las intenciones empresariales. La aprobación de los contenidos, de los perfiles de egresado, de las líneas de investigación y, por supuesto, de las cuantías para su financiación, -en definitiva, la definición de las prioridades en ciencia y en tecnología -, se rigen por una escala de resultados para el progreso que especifica las disciplinas de valor y aquellas a ser menospreciadas. Esta priorización limita la transversalidad en el conocimiento y la búsqueda de fines realmente humanos en la educación imposibilita la búsqueda auténtica y original, por las vías de la *techné* griega, del desocultamiento personal y dotado de sentido (Heidegger, 1994). Al

relacionarse con los fines mercantiles del sistema económico vigente, se crea en la universidad una tensión que no hay que desestimar: la de asegurar la generación de contenidos, ciencia y tecnología alineados a los fines preestablecidos, en detrimento de los fines humanos realmente esenciales en la educación, como lo son el bienestar y las opciones de futuro, anuladas por un modelo determinista que le apuesta a la rentabilidad y la eficiencia como únicas vías para el desarrollo.

Las universidades defienden la fragmentación del saber en pro de una disciplinariedad que impide la comprensión de problemas esenciales y la consolidación de capacidades transversales, perentorias en la actualidad. El ser humano, a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico; esa unidad compleja de la naturaleza humana completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, se coarta y se atomiza, se desestima y se confina en el refinamiento de competencias específicas, perdiendo gran parte de su potencial y de su libertad, porque como destaca Edgar Morin, la hiperespecialización impide ver lo global, porque lo fragmenta en parcelas, y lo esencial, porque lo disuelve.

Del Trono de la Razón al Estrado de las Emociones

Nuestro acontecer socio-histórico ha erigido la universidad en el centro de producción de conocimiento legítimo -con una integridad científica que no consiente duda-, una academia políticamente construida en torno a los dictados de la globalización económica. La crisis tiene un trasfondo profundo, que, como resaltan Patricia Noguera y Diana Bernal “nace en el sentido y la intencionalidad que se le ha otorgado a

la técnica moderna, que se sustenta en la crisis del sistema de ideas y valores sobre los que se construyó la modernidad, y se evidencia en un malestar cultural” (Noguera y Bernal, 2013, p. 4). En tiempos líquidos, con una sociedad al servicio del modelo consumista -principalmente, emocional- que se empeña en la búsqueda de una felicidad líquida y siempre postergada, pero, ante todo, paradójica, el imperio del éxito individualista se ha apoderado de todos los aspectos que envuelven la vida en el siglo XXI, convirtiéndonos en una sociedad, no solo más competitiva y pasional sino también más intolerante y desdichada. Gilles Lipovetsky nombra nuestra sociedad la civilización del deseo y, con aportes desde la sociología y la filosofía, profundiza en la influencia del capitalismo y del anhelo desmedido por el crecimiento económico en la cultura occidental (Lipovetsky, 2007).

Si entendemos el capitalismo cognitivo como privatización y mercantilización del conocimiento, con el fin de generar beneficios para el capital y para el sistema y sus formas de funcionamiento, vigentes y palpables a diario en nuestra práctica académica, podemos evidenciar como

“el conocimiento, la información y las relaciones son medios de producción y mercancías susceptibles de objetivación” (Expósito, 2007)

en los diferentes procesos de apropiación de las lógicas del mercado.

El conocimiento se valora según su

utilidad inmediata, lo cual repercute en la definición de los currículos y planes de estudio, en el privilegio de unas disciplinas sobre otras menos útiles al sistema, en el aumento del valor económico y social de conocimientos “duros” y en el desprecio de los conocimientos relacionados con lo humano. Igualmente sucede con la investigación y con el investigador, “conminado a producir ‘resultados’, porque su pericia la mide la rentabilidad de sus descubrimientos, y el investigador renuncia a su autonomía a favor de su estabilidad laboral” (Serna, 2007, p.102).

“Hemos caído en un círculo vicioso y la influencia del mercado ha permeado no solo los estilos de vida, los comportamientos y las expectativas, sino también, los ámbitos académicos y culturales de todo orden.”

Las consecuencias son inimaginables. Se ha constituido una nueva jerarquía de valores, fines y objetivos; la implacable presión por conseguir logros se ha vuelto normativa; se ha impuesto una forma aberrante de relacionarse con las cosas, con el tiempo, con nosotros mismos y con los demás. Casi todo ha quedado reducido a mercancía. Mientras en la antigua Grecia buscábamos la felicidad en términos de eudaimonía, “tener buen demonio” -estar bien adentro-; en nuestros días, la felicidad parece asumir su legado del latín felicitas, “fecundo”, “fértil”, lo que deriva en una relación de resultado ligada a nuestras obras, a nuestras

actuaciones, a nuestro conocimiento; somos fértiles por lo que hacemos, el éxito nos legitima ante los demás; es decir, la felicidad viene de afuera. Este giro implica un cambio de finalidad y una reducción de la felicidad como premio a nuestros esfuerzos. La felicidad, hoy en día, tiene precio; se mide en objetos de lujo y reconocimiento, valorada en la euforia del momento, se cuantifica en likes y número de seguidores o citas.

Lo que ahora sostiene la dinámica consumista es la búsqueda de la felicidad privada, la optimización de nuestros recursos corporales y comunicativos, la salud ilimitada, la conquista de espacio-tiempos personalizados: la era de la ostentación de objetos ha sido reemplazada por el reinado de la hipermercancía desconflictuada y posconformista (Lipovetsky, 2007, p. 38).

La apuesta por la competitividad, el individualismo, la racionalidad instrumental y la eficiencia, cuya desmedida atención conduce a la depresión y a la paranoia; lo cual ocurre, en detrimento de las humanidades, acentúa la represión de lo subjetivo y la contención de los sentimientos, termina por desbordarse en la avalancha de placeres que ha traído consigo el hiperconsumo y los excesos, búsquedas infructuosas de la felicidad, simples generadores de euforia momentánea.

La nueva jerarquía de valores, resultado de la modernidad líquida, asume como necesidad lo que antes fuera pecado, cuando no un sacrilegio a la razón. “La fiebre del confort, apoyada en la nueva religión de la incesante mejora a las condiciones de vida” (Lipovetsky, 2007, p. 7), ha atribuido a la idea del vivir mejor, una permanente y afanada búsqueda de objetos de deseo

que dista, de manera abismal, de las expectativas griegas para alcanzar la excelencia humana, por las vías de la eudaimonia. Hemos transitado de la búsqueda de la felicidad a la búsqueda de la euforia del momento; y ¿cómo no? si lo que vale es el tiempo, también considerado mercancía, así como el saber y el ser humano en sí mismo.

Por supuesto, el mercado y la publicidad, ahora soberanos, dictan y promueven el imperio de las pasiones como condición imprescindible para la vida contemporánea.

Emociones desbordadas, divorciadas de la mesura y la prudencia, que lejos de permitir la consecución del equilibrio para la excelencia humana, rinden culto al presente y a los placeres inmediatos que acrecientan, diaria y exponencialmente el consumismo -de mercancías innecesarias- y el desprecio por la espera. “El frenesí comunicativo que ahora adopta formas adictivas y compulsivas” (Chul Han, 2022, p.32) suple el deseo permanente de los individuos de tomarse vacaciones de su realidad, y “el esfuerzo del conocimiento y la percepción se sustituye por el negocio de la distracción” (Chul Han, 2022, p. 28). Vivimos, conducidos por la publicidad, aparentando una perfección inexistente. La sociedad de las apariencias en la que estamos sumergidos, disfraza nuestra humanidad: “la inmensa mayoría se declara feliz, a pesar de lo cual la tristeza y la tensión, las depresiones y la ansiedad, forman un río que crece inquietante” (Lipovetsky, 2007, p. 12).

A pesar de los esfuerzos de la racionalidad instrumental y de los mecanismos que intentan, como paños de agua tibia, librarnos de las presiones del mundo líquido; la inmediatez, la perfección y el facilismo permanecen como ideales -siempre buscados, siempre inalcanzables-, en la creciente lista humana de ilusiones propagandistas. Estos ideales, tan nocivos como quiméricos, imponen la vanidad como imperativo del culto al cuerpo; y, sin embargo, crecen diariamente los complejos y las cirugías; la insinuación sexual, como imperativo del culto a la satisfacción; y, sin embargo, aunque abunden y se expliciten sus prácticas, la insatisfacción persiste; estas evidencias, si quisiéramos enunciar tan solo algunas de las fugaces y extremas pasiones individuales -casi hipocondrías-, que actúan con mensaje de perentoria realización. No se equivocaban los poetas al decir, asombrados sobre el ser humano: “muchas cosas deimón existen; pero ninguna más que el ser humano” (Nussbaum, 2004, p. 92).

Al trono que ocupara por tantos siglos la razón, le ha hecho mella el protagonismo actual de las pasiones y la civilización del hiperconsumo, que no solo nos induce a una cosificación, explotación y manipulación desmedida de nuestros recursos y nuestros congéneres; sino que ha acelerado, además, la consagración del hiperindividualismo.

La soledad y el egoísmo se han multiplicado, paralela y directamente proporcional al crecimiento del desespero por alcanzar la felicidad

privada.

La socialización se convierte en circulación o mera adherencia y “la comunicación irrestricta [...] nos deja casi aturcidos. Pero el ruido de la comunicación no nos hace menos solitarios” (Chul Han, 2017, p. 62), como afirma Chul Han en *La expulsión de lo distinto*. La civilización del deseo, vertiginosa e imparable, promueve el desenfreno, la competencia, la individualidad y, aunque no sea obvio cómo se mide el progreso, plagamos la labor académica de índices eficientistas que perpetúan un capitalismo cognitivo, instrumentalizado, al servicio del capital, que coarta, casi en su totalidad, la libertad y la autonomía. Lo anterior con un agravante: La universidad contemporánea viene siendo la empresa menos rentable, gran parte de lo que se enseña se pierde, se olvida.

Interpretación vs. Memoria

Desde el *Trivium* y el *Quadrivium* adoptadas en el currículo educativo en el siglo VIII hasta la actualidad, hemos ido sustituyendo, gradualmente, las habilidades transversales para interpretar, para comunicar y para convivir, por una educación que dispense las capacidades para la memorización y la facilidad de pensamiento, justificadas como prácticas que ayudan a despertar el poder de la inteligencia para la ejecución de tareas productivas y la adquisición y perpetuación de la verdad -única, por supuesto- y del método, alejada, radicalmente de la concepción de Nietzsche, dotada de un fundamento existencial, en la que la verdad es una construcción social que sirve para hacer posible la convivencia humana.

Si nos remontamos a la época

medieval, con la aparición de la escritura, la necesidad de recurrir a la memoria pierde no solo su utilidad, sino, además, su multiplicidad -los recuerdos son, siempre y para todos, recuerdos editados- y se hace posible la aplicación de otras prácticas educativas como la reflexión sobre lo dicho, una técnica ampliamente utilizada por Sócrates, la práctica dialógica, que consistía en pedir al interlocutor que explicara lo que había expresado; es decir, que repitiera lo que acababa de decir usando otras palabras. En la época del fervor de las artes liberales, las clases implementaban cotidianamente esta metodología dialógica, ampliamente crítica; con la lectura y discusión de textos se analizaban no solo las ideas y las teorías enseñadas, sino también su lenguaje, su historia y sus implicaciones (lectio-disputativo). Adicionalmente, se hacía uso del *cuestio*: si algún tema, enunciado, llamaba mucho la atención o generaba dudas, la metodología era lo suficientemente flexible para dedicar a esta el tiempo necesario para su comprensión y discusión; libertad difícil de implementar hoy en día, con la rigidez de los programas académicos y los cronogramas del plan de trabajo de los docentes.

Posteriormente, el pensamiento único, que justifica, desde Platón y Aristóteles, la primacía de la inteligencia, la sabiduría y la memoria, como prerequisites para la vida buena, destierra la emoción y el arte de la educación, que no solo es repetitiva, sino además descontextualizada, y meramente racional, reduce sus objetivos a simples adiestramientos para la imitación y el dominio de unas “habilidades para”, en oposición a la falsedad y la malicia del placer, del gozo y del disfrute, relacionados con el cerebro reptil y el cerebro límbico. Skinner, defensor de la corriente

conductista, legitima lo que hoy se conoce como educación bancaria y repetitiva, en la que, a mayor repetición de un estímulo positivo, más se fortalece ese comportamiento, por lo tanto, se alarga la vida de la memoria. La posición de Skinner, en contravía de la visión de Freire que defiende el pleno y auténtico desarrollo de la libertad, del diálogo, de la comunicación, se explicita en el siguiente apartado:

El conductismo de Watson fue una “escuela” que se integró al cuerpo del conocimiento de la psicología contemporánea [...]. Entre los hechos comportamentales disponibles estaban los reflejos y los reflejos condicionados, y Watson los utilizó lo mejor que pudo [...]. Con el trabajo del fisiólogo ruso Pavlov, publicado por la misma época, se dio la misma impresión, que no se corrigió con la psicología de estímulo-respuesta que surgió durante las tres o cuatro décadas siguientes. Naturalmente, Watson enfatizó los resultados [...], y muchos de ellos se habían obtenido a partir de animales -la rata blanca de la psicología animal y los perros de Pavlov-. Parecería estar implícito que el comportamiento humano no tuviera características distintivas. (Skinner, 1987, p. 22)

En el conductismo, la emoción y el placer quedan reducidos a sus fines maniqueístas, limitados por estímulos racionales y calculadores que obedecen a los intereses prácticos educativos,

que omiten los abundantes descubrimientos en la vía de la relación

emoción-memoria, entre ellos los propuestos por Antonio Damasio, en los que se defiende que únicamente nos motiva lo que nos emociona; es decir, de la emoción depende la motivación y sin motivación no hay memoria.

“Nuestro aprendizaje asociativo conecta emociones con pensamientos ´en una rica red de dos direcciones´. Determinados pensamientos evocan determinadas emociones, y viceversa. Los niveles cognitivos y emocionales de procesamiento están continuamente conectados de esta manera” (Damasio, 2005, p. 72).

No es entonces por la vía de la repetición, del objetivismo en detrimento del subjetivismo, que se logra una educación de aletheia. La racionalidad apodíctica, basada en la integridad científica a ultranza, que opera actualmente en las universidades, se libra de pensar en el auditorio, en sus intereses y sus emociones, basta solo con razonar y dejar en suspenso nuestros intereses, enjaular nuestra naturaleza límbica, y cabe aquí recordar la aclaración de Perelman en su análisis de la retórica:

En lógica, como en ciencia, podemos creer que nuestras ideas nos dan la reproducción de lo real, o experimentan la verdad y que nuestra persona no interviene en nuestras afirmaciones: las proposiciones no son concebidas como un acto personal. Pero lo que distingue precisamente la retórica es que la persona contribuye al valor de la proposición para su adhesión misma. (traducción de Perelman 2011, pp. 79)

La practicidad de un único currículo, con unos únicos contenidos que deben transmitirse y replicarse, por unas únicas vías, en la búsqueda de unos resultados únicos de aprendizaje, son

falsas pretensiones que asumen las características del eco, simplifican el mundo hasta donde nos es suficiente para estar tranquilos, para cumplir con una labor docente simplista, que parametriza las disciplinas con modelos febriles, replicables y estandarizados, que nada tienen que ver con la escancia humana.

Actualmente, “se enseña sin asegurarse de que se entienda lo que aprendió. La diferencia entre saber y entender es monstruosa; es la diferencia entre el idiot savant y el genio” (Llinás, 2017, p. 115), acuña genialmente Llinás, en este sentido.

Orientar todas las disciplinas con las astucias de las ciencias básicas, atomiza al hombre y limita, cuando no mutila, sus opciones de futuro, refuerza una concepción lineal que, en la apuesta por la certeza, y el conocimiento repetible y memorizable, uniforma el pensamiento y olvida que cada ser humano y cada sociedad es un mundo distinto, que los estudiantes aprenden de manera distinta, de acuerdo a las inteligencias que tienen más desarrolladas (Gardner, 1999), alternativa que, de ser aprovechada, no solo los hace más felices sino que, además, moviliza la conexión emoción-razón que pretendemos defender como imperativo para una educación más acorde a nuestra antropología que propenda por la tolerancia y el pluralismo.

La transmisión de información -que por sí sola no explica el mundo-, llamada de manera altanera, transmisión de conocimiento, en la que el vocabulario se reduce de manera radical y los matices lingüísticos se eliminan para impedir el pensamiento diferenciado -el desvío degenerativo-, elimina cualquier ambivalencia y, en aras de garantizar la memorización de las teorías y modelos defendidos, elegidos y siempre bien sustentados por estrambóticos discursos intelectuales, se convierte en un atributo aditivo de la educación. Se apuesta por la acumulación, no por el desocultar; se aspira al resultado, no al sentido educativo. La educación debe entonces esforzarse por flexibilizar el currículo y sus estrategias para que los contenidos sean contextualizados, para que favorezcan el desarrollo de nuevas conexiones neuronales y de estímulos acordes a las singularidades de los estudiantes. Practicar una educación de suerte que se reconozca el protagonismo de la emoción, sin el cual, la motivación y la memoria, demandarían de desmedidos esfuerzos de voluntad para salir adelante; es decir, una educación que motive. Una educación que desvirtúe la idea de universidad como un simple enseñadero en el que, a punta de repetición, transmitimos contenidos, como si el estudiante correspondiera a un contenedor vacío, porque, recordando a Freire:

La tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de

querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. (Freire, 1997, p. 8)

La Ciencia no se Detiene

En una época en la cual a nuestras más añejas certezas, así como al racionalismo, sacralizado por décadas, las invade un escepticismo que anima a juzgar, escrupulosamente, su falsedad, dados los múltiples avances en los más diversos campos del saber en el último par de siglos, los cuestionamientos relacionados con la naturaleza contrapuesta de los fines en el ámbito educativo, vuelven siempre a desestabilizar nuestro sistema de prejuicios y expectativas como ideas vagabundas que no olvidan portillo.

Al margen de la antropología, en el ámbito educativo, se suele omitir más de un siglo de descubrimientos acerca del ser humano, y seguimos infestados por el efecto Pigmalión, estructurando currículos mata pasiones, en los cuales toda práctica pedagógica responde al primado de los dioses del mercado en el mundo del saber, perpetuando una educación, en buena parte de las veces, irreflexiva. Con enfoque neocortexiano que, a falta de criterio actualizado, de espaldas al pensamiento transversal, aplica la misma fórmula para todos y, en un mundo simbolizado por la genuflexión y el sagrario, la universidad extermina la autonomía, la creatividad, las emociones, las expectativas y la buena vida. En búsqueda de adeptos, cuando no de acólitos, las facultades y sus especialistas han encerrado a sus fieles en un dogmatismo que los conduce, como tobogán, a la vida desdichada.

Con fe de erratas, predestinadas a acumular polvo en las bibliotecas universitarias, síntoma adicional de

nuestra neofobia instalada, hemos apenas editado, o si se prefiere maquillado, el *modus operandi*, como si en materia de educación, en las universidades, en particular, alguien pudiera decir la última palabra, como si fueran infalibles; confiando en que los patrones, y por supuesto, los patronos académicos dicen la verdad, olvidando a Nietzsche, cuando afirmaba que “las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal” (Nietzsche, 1873). Desestimamos el pluralismo y así, la imperiosa universidad sigue, como Penélope, tejiendo y destejiendo la red, curso tras curso, norma tras norma, en una perpetua espera, sin tomar resolución alguna ante los desafíos que no dan tregua.

¡Qué manía! No es nada fácil no terminar siendo esencialistas después de haber estado sometidos durante dos lustros a un sistema educativo que limita cualquier infusión de entropía y simplifica el mundo hasta donde le es suficiente para preservar una ideología,

conservar un modelo, afianzar un sistema económico o perpetuar una infundada tranquilidad. La universidad, con su obstinación por el positivismo determinista, refuerza la idea de que las

cosas, en lo esencial, no cambian. Seguimos enseñando que, en este mundo definido con un lenguaje a la medida de nuestras debilidades, tanto Orgasmo como Educación son sustantivos, por miedo a escapar de la prisión a la que nos confinan las certezas. Con abstrusos tratados salidos de laboriosas epistemes, el campus se erige en colección de iglesias en las que no faltan los fanáticos que nos participan de su autoengaño y lo hacen, paradójicamente, en un mundo que, de acuerdo con la ley de Moore, cambia cada vez más rápido, olvidando la reflexión de Bauman que nos recuerda el tercer nivel de Bateson: “solo las personas capaces de saltar de una oportunidad a otra, capaces de actuar en condiciones de incertidumbre, capaces de olvidar nociones que un día fueron importantes, pero que ahora son irrelevantes, sólo estas personas sobreviven y alcanzan el éxito” (Bauman, 2013, p. 38).

Mientras tanto, la comunidad de la ergástula, conducida por la publicidad y adoctrinada por la universidad, sigue siendo entrenada para esforzarse, en el marco de la sociedad del rendimiento (Chul Han, 2012), y no para el buen vivir; motivada para consumir y adiestrada para producir. De esta manera, se opera el relevo del pecador por el perdedor, como el peor de los mortales -el malo del paseo-. Adiestramos así carceleros sin sueños no solo infelices, sino también insolidarios.

Las universidades se asemejan a industrias, en las que se producen expertos útiles para el mercado, tanto desde el interior, con técnicas especializadas memorizadas y comprobadas por evaluaciones que lo certifican, como desde afuera, consumidores no solo compulsivos, sino ambiciosos. Explicación para esta

situación no es necesaria, el conocimiento, el conocimiento profundo, demanda tiempo y no se ajusta al ritmo acelerado que nos exige el mercado para la rotación de capital y de egresados, como insumo básico para su rendimiento, por el contrario, a los bienes materiales, siempre disponibles, siempre reemplazables, instantáneamente, en la época moderna.

A partir de la universidad corporativa o de aquellas otras que quieren serlo, de manera más o menos clandestina,

los estudiantes no desarrollan el espíritu crítico más allá de la racionalidad instrumental, no se preparan para la ciudadanía ni mucho menos para la felicidad, ni por supuesto para la autonomía o la creatividad; sino para el trabajo, lo cual los convierte en productores en acto y consumidores en potencia.

No es otro el contexto académico en el que los centinelas asumen el papel de Dioses, delimitando mundos por doquier. Seleccionados por el sistema para crear destino, para forjar panópticos, para fraguar hábitos, para conmemorar culturas, para imponer tendencias, para justificar métodos, para producir ciencia (con razón o sin ella), para personificar la vanguardia -pero en solitario, marginados e invictos-, pero no para fomentar saberes y acciones

colectivas con visiones de vida pública, ni para asumir el poder de la acción y del ejemplo en los demás, ni para transformar por medio del ejercicio artístico de su labor.

Asistimos, en palco, a la personificación de la sentencia de Rousseau: “Si la razón hace al hombre, el sentimiento lo conduce” pero, por no ser menos que las máquinas, infravaloramos el último y sobrevaloramos la primera. La educación ya no tiene una masa que ilustrar, sino un homoliquidus que seducir. Con las exigencias y atributos de la sociedad de la inmediatez, que habita en ese conflicto trágico entre educarse para estar bien y educarse para ser alguien, la academia debe conseguir que las enseñanzas sean estimulantes y tengan sentido -de acuerdo a la necesidad actual de subsistir en un estado de transformación permanente y de redefinición perpetua-. Debe excitar, incitar, catapultar el pensamiento y el conjunto de emociones que, en definitiva, nos pongan a la altura de las aspiraciones y necesidades de nuestro tiempo, relacionadas con el amor propio, la empatía, la solidaridad, el buen vivir, que logren que la enseñanza, en definitiva, sea más educativa, más profunda, más divertida, más vital, en condiciones de competir con el marketing, la universidad corporativa y todas aquellas formas espurias que promueven la primacía del ascender en la pirámide social sobre el trascender en sí mismo y en los demás.

Habilitaciones

Para superar los esquemas mentales de los siglos XIX y XX, que proporcionan el confort, propio de las cosas viejas conocidas, lo que ha de vencerse no son dificultades del intelecto, sino de voluntad, como lo afirma Wittgenstein,

ha de antropologizarse la educación y ridiculizarse las prácticas educativas anacrónicas de la academia que se resisten a ser sustituidas por un simple anclaje emocional, en la medida en que nos vacunan contra el terror cósmico que inspira el porvenir -el soborno de la tranquilidad-. De allí que la utopía de un mundo y una educación mejor no solo dependa de mayores reflexiones sino de nuevas motivaciones. Y, he ahí la oportunidad para tomar el atajo de la emoción positiva (Seligman, 2002), recordando que el fin último de la sociedad es el bienestar y no el crecimiento. Precisamos reconectar la educación al placer, hacer de la universidad un carnaval de inteligencias y asumir lo que la misma ciencia ha venido proclamando a lo largo del último siglo:

que la finalidad cognitiva no basta, que sabiduría sin autonomía y solidaridad es simplemente razón para la supervivencia o la productividad, que el bienestar nos hace más lúcidos.

La tranquilidad, la felicidad, la motivación, se destacan entre las vías para una educación para la alétheia (sin-olvido), en la cual, no necesariamente se despeje la paradoja de Epicuro acerca de las intenciones de Dios ni se corrija la injusticia de una vida no meritocrática, inundada de tragedias injustificadas; pero se formen, en su defecto, individuos distintos, sensibles e integrales que se comprendan a sí mismos, que toleren a los otros, que valoren su entorno y luchen por la vida

que desean valorar. Que cuenten con las competencias para interpretar, las capacidades para comunicarse y estén dispuestos a convivir, teniendo en cuenta, como lo afirmó Hölderling que “sólo cuando aman son buenos los mortales” (Hölderling, 1993, p.71). Y, porque del muerto no queda sino la fama, los académicos debemos reivindicar el pluralismo, las emociones y la búsqueda de la buena vida antes de perecer y, como simples sombras sin conciencia, llegar al Hades con la deuda de no figurar en la tierra en ningún recuerdo editado, de esos que a los humanos nos gusta mantener vivos.

Referencias Bibliográficas

- Ariely, D. (2008). Las trampas del deseo (F. J. Ramos, Trad.). Ariel.
- Aristóteles. (1998). Metafísica (V. García Yebra, Trad., introd. y notas). Gredos.
- Austin, J. L. (1971). Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones (G. R. Carrío & E. A. Rabossi, Trads.). Paidós.
- Bauman, Z. (2011). La cultura en el mundo de la modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido (D. P. Puigarnau, Trad.). Paidós.
- Bude, H. (2014). La sociedad del miedo. Herder.
- Camps, V. (2011). El gobierno de las emociones. Herder.
- Castells, M. (2000). La era de la información. Alianza.
- Celan, P. (2002). Obras completas (M. J. Reina Palazón, Trad.; 3.^a ed.). Trotta.
- Chul Han, B. (2012). La sociedad del cansancio. Herder.
- Chul Han, B. (2017). La expulsión de lo distinto. Herder.
- Comenio, J. A. (1988). Didáctica magna. Porrúa.
- Cortufo, T., & Ureña, J. M. (2018). El cerebro y las emociones: Sentir, pensar, decidir. EMSE Edapp.
- Damasio, A. (1996). El error de Descartes (P. Jacomet, Trad.). Crítica.
- Damasio, A. (2005). En busca de Spinoza (J. Ros, Trad.). Crítica.
- Danesi, M. (2004). Metáfora, pensamiento y lenguaje (J. M. Sevilla, Trad.). Kronos.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
- Dierssen, M. (2018). ¿Cómo aprende (y recuerda) el cerebro? Bonallettera Alcompas.
- Dodds, E. R. (1999). Los griegos y lo irracional. Alianza.
- Eagleman, D. (2013). Incógnito: Las vidas secretas del cerebro. Anagrama.
- Eagleman, D. (2017). El cerebro. Anagrama.
- Esparza, J. J. (1997). Curso general de disidencia: Apuntes para una visión del mundo alternativa. El Emboscado.
- Feyerabend, P. (1995). Adiós a la razón. Altaya.
- Feyerabend, P. (2004). Provocaciones filosóficas. Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1948). Obras completas (L. López-Ballesteros y de Torres, Trad.). Biblioteca Nueva.
- Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. Basic Books.
- Harari, Y. N. (2014). De animales a dioses: Breve historia de la humanidad (J. Ros, Trad.). Penguin Random House.
- Harari, Y. N. (2016). Homo Deus:

Breve historia del mañana (J. Ros, Trad.). Penguin Random House.

Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica (E. Barjau, Trad.). Ediciones del Serbal.

Hölderlin, F. (1993). Hiperión. Hiperión.

Jaeger, W. (1983). Paideia: Los ideales de la cultura griega. Fondo de Cultura Económica.

Jullien, F. (2001). Un sabio no tiene ideas. Siruela.

Kahneman, D. (2013). Pensar rápido, pensar despacio. Debolsillo.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1973). On the psychology of prediction. *Psychological Review*, 80(4), 237–251. <https://doi.org/10.1037/h0034747>

Kottak, C. (2011). Antropología cultural. McGraw-Hill.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1995). Metáforas de la vida cotidiana. Cátedra.

LeDoux, J. E. (1996). The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life. Simon & Schuster.

Linden, D. (2010). El cerebro accidental (F. Meler-Ortí, Trad.). Paidós.

Lipovetsky, G. (2007). La felicidad paradójica: Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo. Anagrama.

Llinás, R. (2017). La pregunta difícil. Aguilar.

MacLean, P. (s. f.). El encuentro de las mentes. Scribd. <https://es.scribd.com/document/118689486/EL-ENCUENTRO-DE-LAS-MENTES-Por-Dr-Paul-MacLean>

Maffei, L. (2017). Elogio de la rebeldía (A. Pradera, Trad.). Alianza.

Maturana, H. (1992). Emociones y lenguaje en educación y política. Centro de Educación del Desarrollo (CEO), Ediciones Pedagógicas Chilenas.

Matute, H. (2018). Nuestra mente nos engaña. Bonallettera Alcompas.

Mauthner, F. (2001). Contribuciones a una crítica del lenguaje (J. Moreno Villa, Trad.). Herder.

Morin, E. (2006). El método 6: Ética. Cátedra.

Nietzsche, F. (1996). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. Tecnos. (Trabajo original publicado en 1873)

Nietzsche, F. (1998). Humano, demasiado humano. Akal.

Nietzsche, F. (2000). Más allá del bien y del mal (A. S. Pascual, Trad.). Alianza.

Noguera, A. P., & Bernal, D. A. (2013). Tensiones entre el mundo tecnológico y el mundo de la vida. *Logos*, 23, 21–37. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1166&context=lo>

Nussbaum, M. (1997). Justicia poética: La imaginación literaria y la vida pública (C. Gardini, Trad.). Andrés Bello.

Nussbaum, M. C. (2004). La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega (Ed. revisada). Visor.

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.

Orozco, C. (2015). Conexión emoción-razón: En busca de la unidad perdida en el plano educativo. Universidad Tecnológica de Pereira.

Raichle, M. E. (2010). La red neuronal por defecto. *Investigación y Ciencia*, 404, 20–26.

Restrepo, L. C. (2000). La trampa de la razón. Arango Editores.

Rorty, R. (2002). Filosofía y futuro (J. Calvo & Á. Ackermann, Trans.). Gedisa.

Rousseau, J. J. (1972). Emilio o de la educación. Fontanella.

Serna, J. (2019). Pensar en el límite: Heterodoxias científicas y filosóficas. Anthropos.

Serna, J. (2020). Menos es más. Anthropos.

Serna, J. (2021). Ironías filosóficas y paradojas literarias. Casa de Asterión.

Skinner, B. F. (1987). Sobre el conductismo. Martínez Roca.

Sousa, B. de S. (2013). Descolonizar el saber, reinventar el poder. LOM.

Whorf, B. L. (1971). Lenguaje, pensamiento y realidad: Selección de escritos (J. M. Pomares, Trad.). Barral.

Wittgenstein, L. (1983). Tractatus logico-philosophicus. Alianza.

Revista de investigación

ISSN digital N° 2539-3812

miradas

Universidad Tecnológica de Pereira

Vol. 21. Núm. 1 (enero-julio) 2026



Universidad
Tecnológica
de Pereira

Facultad
de Ciencias
de la Educación